

Ser alumno en la nocturna: entre el oficio y la posibilidad

Verónica CUEVAS* y Magalí IBAÑEZ**



Detalle obra "Naturaleza muerta con pipa", Carlos Oriani

Resumen

El presente trabajo comprende algunos resultados preliminares de la investigación en curso: "Las subjetividades juveniles en las escuelas medias nocturnas".

Desde una perspectiva cualitativa, se plantea un abordaje que permita rescatar singularidades, sentidos, significados y representaciones puestos en juego en los procesos estudiados hasta el momento.

Considerando que los establecimientos educativos comprendidos en la investigación poseen características particulares, población escolar proveniente de contextos socio-culturales diversos y con biografías de fracaso escolar, éstas parecen incidir en las representaciones que los alumnos construyen acerca de sí mismos, de sus trayectorias escolares y de sus percepciones respecto del ser "buen alumno".

El objetivo es establecer algunas consideraciones respecto de las representaciones que los jóvenes que asisten a las escuelas medias nocturnas tienen acerca de: ¿Qué es ser buen alumno? ¿Qué percepciones tienen respecto de su oficio de alumno? ¿Qué representaciones poseen de las características de su trayectoria escolar y del trabajo escolar?

Palabras clave: escuela media nocturna, representaciones, oficio de alumno, sentido del trabajo escolar, posibilidad.

To be a student at evening school: between job and possibility

Abstract

This work is about some preliminary results about an ongoing investigation: "Juvenile subjectivities at night schools".

From a qualitative perspective, we pose an approach that allows to detect singularities, senses, meanings and representations, which are brought into play in the processes that have been studied so far.

Considering that the educational establishments taken into account in this investigation have specific characteristics, scholar population from diverse socio-cultural contexts and with academic failure, these ones seem to affect the representations students have of themselves, of their school years and of their perception about "being a good student".

The objective is to establish some considerations about the representations students of night schools have about: What is to be a good student? What perceptions do they have about being a pupil?

Key words: night school, representations, the job of being a student, senses of school work, possibility.

Presentación de la problemática

Este trabajo presenta algunos resultados preliminares de la investigación en curso "Las subjetividades juveniles en las escuelas medias nocturnas"¹, llevada a cabo en la ciudad de Viedma, Río Negro.

Los establecimientos educativos donde se desarrolla la investigación poseen una población escolar proveniente de contextos socio-culturales diversos y con características signadas por biografías escolares de fracaso. Estas peculiaridades parecen incidir en las representaciones que los alumnos poseen acerca de sí mismos, de su trayectoria escolar, de ser "buen alumno" y de lo que el docente espera de ellos.

* Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. ASD-A/C. Psicología Social. Licenciatura Enfermería. UNCo-CURZA AYP. Pedagogía y Pedagogía Especial y Operativa. Licenciatura en Psicopedagogía. UNCo.- CURZA. Posee publicaciones en revistas con referato; exposiciones en jornadas y congresos nacionales. Capacitadora de personal directivo nivel primario. Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro. Mutualismo N° 1185. (8500) Viedma. Río Negro TE.: (02920) 15519924. veroniquitas5@yahoo.com

** Estudiante de 5º año de la Licenciatura y Profesorado Psicopedagogía (UNCo.) Integrante alumna del Proyecto de Investigación: "Las subjetividades juveniles en la escuela media nocturna", 2009/2012. Integrante alumna en el Proyecto Institucional: "Búsqueda y elección vocacional/educacional/ocupacional". UNComa-CURZA.

Del Coihue 1288. (8500) Viedma. Río Negro. TE.: (02920) 15482391. maga_1_9@hotmail.com

Frente a ello, surge la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las representaciones que los jóvenes que estudian en la escuela media nocturna tienen acerca del oficio de alumno?

Dadas las características del objeto de estudio se optó por una perspectiva metodológica cualitativa, desde ella se plantea un abordaje que permite rescatar las singularidades, sentidos, significados y representaciones puestos en juego en los procesos estudiados. Ahondar en lo subjetivo de los actores sociales - sus prácticas y representaciones - implica adentrarse y comprender la perspectiva de los jóvenes.

En la investigación en curso se implementaron técnicas cualitativas de recolección de datos, entre ellas encuestas, entrevistas abiertas y en profundidad, los datos obtenidos se analizaron, en este caso, para dar cuenta de las representaciones de éstos jóvenes acerca del oficio de alumno.

Se encuestó a 99 jóvenes, de entre 18 y 26 años de edad, que concurren a primer y segundo año de la totalidad de establecimientos medios nocturnos, de la ciudad de Viedma², posteriormente se seleccionó a algunos de éstos jóvenes, alumnos de dos escuelas medias nocturnas³, con la finalidad de efectuar entrevistas en profundidad⁴. Los criterios de selección refieren a las características del alumnado en particular: población escolar proveniente de contextos socio-culturales diversos y con trayectorias escolares en establecimientos medios diurnos.

El presente trabajo se propone establecer sintéticamente algunas consideraciones respecto de las representaciones que tienen los jóvenes que habitan las escuelas medias nocturnas respecto/ acerca del oficio de alumnos, a partir del análisis e interpretación de las entrevistas realizadas.

Este escrito así como la investigación de la que se desprende, aportan al estudio de los jóvenes, de su constitución en la experiencia escolar y de su lugar en tanto alumnos de la escuela media nocturna.

Resulta un aporte relevante para dichas escuelas, en tanto posibilita una mirada diferente a los actores socio-educativos que hacen diariamente a esas instituciones, se los invita a reflexionar en torno a los decires de estos alumnos, pretendiendo habilitar la construcción de nuevas alternativas y posicionamientos respecto de la problemática del fracaso escolar, las reiteradas repitencias, los abandonos transitorios, entre otros - situaciones recurrentes en las trayectorias de éstos jóve-

nes -, a partir del conocimiento y comprensión de sus características.

Dispositivo escolar: ¿fábrica de alumnos?

Comprender un determinado tipo de subjetividades que habitan las escuelas medias nocturnas debe llevarnos a mirar los dispositivos en los que esta construcción tiene lugar. El concepto de dispositivo es retomado aquí en la línea foucaultiana. Según Castro (2004:98) un dispositivo, a diferencia de una episteme, integra (y es un conjunto de) prácticas discursivas y no discursivas.

“El dispositivo como objeto de análisis aparece precisamente ante la necesidad de incluir las prácticas no discursivas (las relaciones de poder) entre las condiciones de posibilidad de la formación de los saberes” (Castro, 2004: 272).

Para Foucault, el dispositivo es la red de relaciones que se establecen entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no dicho. A su vez, establece la naturaleza del nexo que puede existir entre los mismos.

En este trabajo utilizaremos los aportes de este autor para analizar el dispositivo escolar. Entendemos que el moldea, produce y es producido por la institución escolar y que adopta de un modo particular prácticas discursivas y no discursivas produciendo determinados efectos de saber-poder.

En función de lo anterior, rescatamos viñetas en las que se refleja una aproximación a cómo aquella red de elementos que hacen al dispositivo escolar influyen en las nociones de los jóvenes que asisten a escuelas nocturnas respecto de la función de ser y estar “Alumno”: estar en un aula, tener un profesor, cumplir, escuchar, tener que aprehender, hablar pero no de cualquier cosa. Se plantea el aprendizaje del alumno inseparable del rol del profesor, y como diremos más adelante del de los pares.

Cuando se les preguntó respecto de qué es ser alumno para ellos, entre otras respuestas, se transcriben las siguientes a modo de ejemplo:

“(…) es alguien que aprende de alguien que hace su trabajo” (E.2)

“(…) creo que ser alumno es estar metido en un curso, o sea, cuando vos estás en un curso creo

que ya sos alumno, ya sos alumno de un profesor” (E 9.)

“(…) ir a la escuela, cumplir con las cosas que te piden” (E.7)

“(…) un buen alumno tiene que venir a cumplir el rol de estudiante nada más...” (E.13)

En sus discursos es posible develar significados diversos, implícitos y explícitos, que parecen conjugar lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo social. Para algunos jóvenes un alumno es: “*cumplir con lo que te piden*”, para otros: “*estar metido en un curso*”, pero este ‘estar metido’ implica necesariamente “*ser alumno de un profesor*”; se evidencia que la figura del profesor es condición que define al alumno como tal. Para algunos alumnos ir a la escuela es “*cumplir con todo lo que te piden*”, un oficio cerrado, clausurado, reiterativo y casi sin posibilidades de transformación.

Pensar lo escolar en términos de dispositivo brinda elementos que permiten armar y desarmar una red, que aparece y desaparece, relaciones de poder y saber. Un alumno manifiesta:

“(…) alumno es escuchar a una persona que te explica lo que tenés que aprender. O sea, una persona está hablando con los demás, no se están hablando de cualquier cosa, y uno escucha, sea alumno o no... emisor receptor no, o sea (..) es alguien que aprende de alguien que hace su trabajo” (E.12).

Es posible pensar al dispositivo escolar no solo en términos de aquel que delimita o determina, sino también como aquel que habilita y posibilita a nuevos modos de ser y estar en la escuela. Recordemos que el dispositivo, al fin y al cabo es un artificio, experimentado como “lo dispuesto desde siempre”, pero en el que, no obstante, se va modificando en el mismo entramado. Es decir, el mismo es provocador de transformaciones respecto de aquello que acontece en la escuela.

Reglas del juego del oficio de alumno.

En este punto intentaremos desentrañar cuáles son, desde el discurso de los alumnos que asisten a las escuelas medias nocturnas, las condiciones que se deben cumplir para poder jugar el “oficio de alumno”.

Para ello tomaremos los conceptos “oficio de alumno”, y “sentido del trabajo escolar” descriptos por Perrenoud (2006). Estos nos permitirán hacer un análisis de los aspectos de la construc-

ción del oficio de alumno en éstos establecimientos. En síntesis, nos permitirá abordar las “prácticas” y “discursos” pedagógicos que construyen determinados “sujetos” desde la perspectiva de los mismos alumnos.

Para Perrenoud, ser alumno es un oficio, dado que implica trabajar, cumplir tareas y horarios, seguir rutinas. Ser alumno tiene una finalidad específica y es una ocupación reconocida.

En el caso de los jóvenes que se encuentran en las escuelas medias nocturnas, ser alumno, parece ser otra posibilidad y la constitución de una nueva identidad que implica, necesariamente, un reconocimiento de ellos mismos como sujetos capaces de transformar su propia realidad, que abre un abanico de posibilidades, donde la idea de un futuro distinto es lo que los motrizaba al cambio.

Así, se inicia un proceso que les permite romper con una historia de fracasos en relación con lo escolar. Algunos, en el transcurso de las entrevistas dicen:

“(…) venía del trabajo a la escuela y me fue bien, no me llevé ninguna materia, pasé a segundo año sin problemas así que estuvo buena” (E.1).

“(…) me empezó a ir bien así que seguí sin repetir.” (E. 3).

Los alumnos que hoy habitan las escuelas medias nocturnas se perciben como capaces de cambiar el lugar en el que se encuentran ubicados; ya no desde la imposibilidad, la insuficiencia “*no me daba la cabeza*”; ‘*soy vago*’; sino desde un lugar de lo posible ‘*me empezó a ir bien*’. Estos alumnos ya tienen experiencias previas en las cuales no cumplieron con el pretendido oficio de alumno y los llevó en ‘caída libre’ hacia el fracaso escolar y, en general, en el alejamiento de la escuela media común.

Sin embargo, algo interesante surge a partir de sus discursos, pareciera ser que aquellas trayectorias escolares marcadas por sucesivos fracasos, emergen en esta vuelta no solo como dificultades a superar, sino también como posibilitadoras de reflexionar y de actuar sobre sus propias realidades.

En ellos, la vuelta a la escuela implica, al menos desde los discursos, una elección; o dicho de otro modo, los implica en tanto sujetos que deciden y eligen para sí, manifestándolo de la siguiente manera:



“Naturaleza muerta con pipa”, óleo
Carlos Oriani

“Hoy en día vengo porque me hace falta tener la secundaria, me doy cuenta tarde, como todos se dan cuenta tarde. Pero lo mío siempre es doble trabajo porque yo vengo a la secundaria pero de tarde trabajo” (E 3)

“(…) me di cuenta que si no hacía esto iba a seguir con lo mismo, quería terminar el secundario aunque sea para tener un laburo y no tener que estar agarrando la pala y eso…” (E 6).

Por otro lado, parece que la presencia de un tercero que controle actividades y tiempo (presente, en sus discursos, en la escuela media diurna), pierde peso en tanto se asume el mismo oficio de alumno, pasando a ser ellos mismos los que en esta vuelta a la escuela, y en relación con sus pares y aquel espacio escolar, se definen límites y horizontes:

“(…) El empeño que le pone uno. En realidad es si vos tenés ganas de seguir estudiando y que te vaya bien en todo tenés que poner mucho de vos. No solamente de decir, bueno voy a la escuela, mañana no voy, hoy estudio, mañana no estudio, no, tenés que ponerte siempre. Decí que bueno, hay compañeros que te ayudan, acá es diferente” (E.8)

Si bien las condiciones de ejercicio del oficio de ser alumno están conformadas históricamente por las particulares de la educación masiva, se ejercen en el seno de organizaciones que tienen un sistema de trabajo pedagógico: instituciones escolares. En los discursos refieren que no es necesaria la sanción continua, ya que el sólo he-

cho de estar en una institución que fue fundada para adultos, supone que deben comportarse como tales. Responsabilizarse, cumplir, no perder tiempo, no molestar, acordar con los profesores. Los jóvenes dicen:

“(…) a la noche no hace falta que te digan lo que tenés que hacer y lo que no, yo vengo a estudiar, trato de no faltar, de hacer todo lo que me piden para no llevarme las materias.” (E.15)

“(…) Claro, porque yo creo que vienen más adultos y ya como que se corta, que vos venís a estudiar y que charlas con los compañeros, y acá hay gente adulta y te tenés que comportar como tal, no podés

estar molestando al compañero o charlar con el de atrás, eso te hace madurar también, te hace madurar y te hace enfocar en lo que están explicando”. (E.8)

Pensamos que no existe un único oficio de alumno; las características que asuma concretamente dependen de la cultura escolar de cada institución, los sentidos del saber que se intentan, las formas de comunicación y control. En éstas escuelas en particular, los alumnos le otorgan diferentes sentidos al saber puesto en juego, y a las diferentes formas de apropiación de este saber. Aluden a las siguientes cuestiones:

“(…) en el nocturno te miden algunas cosas yo tengo una hija y digo por tal motivo no puedo venir, y antes, cuando iba a la otra escuela, no te lo permitían…” (E 1)

“(…) Siempre se trata de entender a la gente que viene a estudiar, (…) a la gente que trabaja solo se le pide el certificado de trabajo y se le justifican algunas faltas para que no se queden libres, porque eso es también lo que nosotros necesitamos, que nos apoyen y que nos ayuden. “ (E 3)

En los recortes discursivos se evidencia una flexibilización del tiempo, de los contenidos, de las normas institucionales (inasistencias, entradas y salidas, etc.). La concepción de alumno que portan docentes y directivos, se plasma en una particular modalidad de relación con los mismos que favorecen su tránsito por la institución y la posibilidad de construcción del oficio.

En este punto, es conveniente aclarar dos cuestiones: la primera es que el oficio es recíproco, no es solamente aquello que se “impone” a los estudiantes. Se trata de un oficio “en ejercicio”, construido en aquel intercambio. En el caso de las escuelas nocturnas es el espacio escolar pensado para adultos el que marca la diferencia y actúa como una brújula que señala las conductas esperadas para estos jóvenes en este tipo de institución.

El oficio de alumno contiene en parte lo que los jóvenes deben aprender para encarnar su rol en la organización, y ejercer así convenientemente su oficio. Cada organización define los requisitos que debe cumplimentar un alumno. En la definición del oficio de alumno, el vínculo entre la cultura de cada organización, la enseñanza y el ejercicio del oficio (lo que los estudiantes hacen) es estrecho, y a la vez complejo. No está exento de contradicciones, de continuidades y de rupturas. De ningún modo se trata de algo coherente de por sí.

Representaciones acerca de un buen alumno vs malos alumnos

Para poder circunscribirnos al alumno como representación, es necesario hacer mención a qué nos referimos cuando hablamos de representaciones. Distintos autores, desde diversas perspectivas teóricas se ocuparon de ahondar en dicho concepto. Así, Moscovici (1998) refiere tanto al proceso como al producto de la construcción mental de la realidad, la cual es siempre apropiada por el individuo, quien actúa sobre ella en función de los significados que tiene para él.

Dicho autor plantea que se trata de informaciones que el sujeto tiene del objeto a ser representado, que incluyen un proceso de construcción, de creación, siendo reestructuradas y remodeladas en su relación con el contexto: valores, normas, reglas y prácticas propias del sujeto o grupo. Dichas informaciones provienen de sus sentidos, de su experiencia previa con el objeto y con otros sujetos y grupos en función del objeto. Así, el contenido de la representación hace referencia al producto de la misma, estructurado por una significación que ordena lo percibido en un sistema coherente y forma parte del contenido de las representaciones.

Las representaciones sociales se caracterizan por producir comportamientos y relaciones; y

aluden a la acción que modifica al sujeto y al medio (Mastache, 1992).

En función del dispositivo puesto en marcha en la escuela media nocturna, y de la trayectoria que el joven vaya haciendo en su andar, se va construyendo una representación acerca de lo que se entiende por “buen” y “mal” alumno. Parece que ser buen alumno conlleva varias cuestiones: desde ajustarse a lo que entendemos como trabajo meramente escolar (cumplir con los deberes, llegar a horario, no faltar a clases, etc.), hasta lograr cierta estabilidad vincular, tanto con el docente como con los pares (ayudar, tener buen humor, llevarse bien, respetar, ubicarse, cumplir las normas). En este entramado de condiciones se va forjando la noción de “buen alumno”, que no pasa solo por tener buenas notas. En las entrevistas, algunos jóvenes expresan:

“(…) cumplir con las tareas, cumplir con el horario de las clases, las normas... tratar de respetar. (...) creo que se abarca todo ser buen alumno (...) que se yo, si vos sos buen alumno acá en el aula, creo que en tu casa también tendrías que dar el ejemplo de poder estudiar y esas cosas (...) estar bien con el tema de las pruebas y eso, las evaluaciones.” (E 20)

“(…) venir a la escuela a estudiar, no hacer otra cosa más que estudiar, terminando los trabajos prácticos en fecha, cumplir con los roles de la escuela, (...) No es solo sacarse un diez sino ser buen compañero, que sepa respetar, que sepa ubicarse... más que nada que cumpla con su deber, que es ser un alumno” (E 23)

Podríamos considerar entonces que “buen alumno” no solo comprende lo meramente escolar, por ejemplo tener un buen promedio académico, sino asimismo otros aspectos, tales como la posibilidad de establecer y sostener vínculos entre pares, o mostrar predisposición para aprender, más allá de todas las vicisitudes que ello requiera en el plano singular, *“(…) que sea compañero, que sepa respetar (...)”*. En la misma línea, los jóvenes alumnos recortan y construyen sus nociones acerca de quien no es “buen alumno”: molesta, no respeta, no escucha, hace otra cosa, se las sabe todas, contradice, interrumpe la clase, no aprovecha el estudio.

“(…) una persona que está constantemente molestando, que no respeta, que no respeta las opiniones por ahí del otro compañero” (E 20).

“(…) alguien que no escucha, que en vez de venir a estudiar hace otra cosa, se pone a escuchar música o a hablar con otro y no deja estudiar”(E 21).

“(…)”que te contradice, que se cree que se las sabe todas, pero capaz que muchas veces hizo primer año y por eso se las sabe todas...o siempre interrumpe en clase” (E 22).

“(…)”que no venga a aprovechar el estudio, que no venga a aprovechar la oportunidad que tiene de estudiar pasaría a ser mal alumno” (E 23).

Por un lado, parece que la cuestión de la socialización entre quienes habitan la escuela nocturna, es un elemento valorado por varios alumnos. A su vez, surge algo interesante en el último recorte discursivo. El alumno refiere al estudiar como una “oportunidad”, como algo para “aprovechar”, haciéndonos suponer de la escuela un espacio posibilitador. ¿De proyectos futuros? ¿De constitución de nuevas subjetividades?, será cuestión de seguir indagando, pero podemos arriesgarnos a suponer al espacio escolar como lugar de lo “posible” para estos jóvenes.

Hablar de las representaciones que poseen los alumnos que asisten a escuelas nocturnas acerca de ser “buen alumno” y “mal alumno” implica, en primera instancia, detenernos en la comprensión de la construcción de la identidad de alumno en la escuela secundaria nocturna.

Consideramos que la subjetividad es construida por determinados dispositivos que marcan formas de actuar, de pensar, normas, valores, es decir, determinadas formas de representarse y posicionarse frente al trabajo escolar.

¿Qué sentido(s) cobra el trabajo escolar?

Ningún oficio o trabajo puede ejercerse sin algún sentido. De este modo, enlazado al oficio de alumno se encuentra el sentido del trabajo escolar. El sentido del trabajo escolar no está ya dado. Es más bien una especie de “sin sentido” en sí mismo, al menos en el tiempo presente, porque su utilidad no es inmediata: el sentido de la escuela es a futuro. Entonces la organización escolar, pero también los alumnos, deben construir un sentido. Por el lado de la organización, el sentido del trabajo escolar se construye a partir de una cultura, de un conjunto de valores y de representaciones a partir de la interacción, la definición de las tareas, el respeto al contrato didáctico y la negociación de los actores presentes.

Si bien en la construcción del sentido del trabajo escolar intervienen instituciones, docentes y estudiantes, estos actores no tienen la misma implicancia en la construcción del sentido. Hay un sentido del trabajo construido por la institución, por cada docente sobre su clase (tareas, contenidos), y por el alumno, sobre su propio oficio.

En este trabajo se intentará analizar qué sentido(s) cobra el trabajo escolar para estos alumnos, cómo pudieron salir del sin sentido para comenzar a construir un nuevo sentido (s).

“(…) yo soy una persona razonable, y, es algo obvio que si vos querés ser algo en la vida tenés que estudiar. No te vas a ganar el quini 6... nadie va a venir y te va a dar 1 millón de pesos No te queda otra, tenés que estudiar o buscar la manera perfecta de hacer plata sin que sea ilegal, sin nada raro...” (E 19).

El sentido atribuido por estos jóvenes está vinculado con una idea de progreso, ubicada como la posibilidad conseguir mejores condiciones materiales y simbólicas en su vida, “...sé que no puedo hacer nada sin la escuela...”, por otro lado sienten que la escuela sería la vía para lograrlo “No te vas a ganar el quini 6...” porque son conscientes que esto no se da ‘mágicamente’ y que la escuela es “la manera perfecta de hacer plata sin que sea ilegal, sin nada raro...”

En este tipo de escuelas “el alumno está obligado a emprender un trabajo, a buscar un compromiso entre sus preferencias y las restricciones impuestas. El sentido de los saberes, de las situaciones, de los aprendizajes escolares tiene múltiples fuentes que se conjugan o se compensan diversamente de una persona (...), de los proyectos a los que sirve, de las obligaciones que respeta. (Perrenoud, 2006: 208).

De acuerdo con esto, es posible encontrar una importante versatilidad en las construcciones de sentido(s) del trabajo escolar para los alumnos, que deriva de la permanente búsqueda de intereses, deseos y aspiraciones personales. Justamente porque es una construcción subjetiva vinculada a la historia de vida del sujeto, intervienen factores como la familia y sus visiones, su pertenencia a una comunidad y a una cultura (Perrenoud, op cit: 208), y también, podríamos agregar, a una cultura escolar, de las interpelaciones que la institución pueda llegar a ofrecer.

Para muchos de estos alumnos, el sentido-entre las múltiples causas que determinaron este pasaje -, escuchamos:

“Hoy en día vengo porque me hace falta tener la secundaria, me doy cuenta tarde, como todos se dan cuenta tarde. Pero lo mío siempre es doble trabajo porque yo vengo a la secundaria, pero de tarde trabajo” (E. 3)

“(...) para pasar de año, y el día de mañana tener un título...” (E.1)

“(...) me di cuenta que si no hacía esto iba a seguir con lo mismo, quería terminar el secundario aunque sea para tener un laburo y no tener que estar agarrando la pala y eso...” (E. 6)

Los decires de estos jóvenes muestran que la educación continúa teniendo un valor simbólico fundamental y es por ello que eligieron continuar estudiando y trabajando. Vieron la escuela nocturna como un espacio posibilitador, que los protege, los resguarda, les facilita el acceso a la cultura, que restringe pero a su vez habilita nuevos horizontes.

Se observa una marcada valoración de la posesión del título, ligada por una parte, al esfuerzo personal *“lo mío siempre es doble trabajo”*, que implica sostener la escolaridad y terminarla y por otra parte, vinculada con la posibilidad de crecimiento.

Para el alumno, esto es una tarea reflexiva: *“un alumno sabe, al menos confusamente, por qué hace o no hace en su trabajo lo que se espera de él”* (Ibíd.). Asimismo el sentido de un saber, de una tarea, de un ejercicio, de un problema que se ha de resolver, se ancla dentro de la cultura *“de oficio”*. Los estudiantes están rodeados de otros estudiantes, tienen detrás las generaciones de alumnos precedentes. Comparten un conjunto de estereotipos sobre el trabajo escolar, sobre los *“profes aburridos”* o por el contrario, los profesores *“estrictos”* y los *“trucos para zafar”*. Los alumnos entrevistados refieren:

“Los primeros días peleábamos mucho con el profesor de biología, un hombre grande, muy estricto...” (E.2)

“Con la de historia tenemos (...) problema, ella quiere que pensemos igual que ella, y nosotros aprendimos a decir lo que ella quiere, así aprobamos y zafamos sin discusiones...” (E.7)

De estos relatos se desprende que esta cultura de oficio, adquiere sus peculiaridades en cada institución concreta y por lo tanto, es variable. Algunos alumnos, en la construcción del oficio, destacan el rol de los profesores, como aquellos que

hacen posible que, algo con relación a lo escolar se habilite, resignificando su lugar de alumno.

“Los profesores (...) te ayudan bastante para que vos aprendas.” (E. 21)

“(...) como que tratan con gente mayor creo que te entienden más. Necesitan pasar de año y los ayudan mucho más, acá no te hacen las cosas muy difíciles tampoco, te dan tiempo, todo.” (E. 7)

Los aspectos trabajados hasta el momento, permiten preguntarnos sobre la potencialidad de las escuelas medias nocturnas de construirse en nuevos espacios pedagógicos que provean escenarios, prácticas y discursos que permitan construir nuevos sentidos del trabajo escolar y nuevos oficios de alumno, diferentes de aquellos significados, sedimentados (construidos históricamente) sobre la escuela secundaria común.

Los alumnos expresan:

“(...) en el nocturno te miden algunas cosas, si vos faltas es por responsabilidades o, por ejemplo yo tengo una hija y digo por tal motivo no puedo venir, y antes, cuando iba a la otra escuela, no te lo permitían...” (E. 1)

“(...) Siempre se trata de entender a la gente que viene a estudiar”. (E.9)

Si bien el dispositivo escolar ordena elementos al interior del espacio escolar, se lo suele percibir como un sistema restringido, que deja escaso margen de elección libre a los alumnos, que impone tareas, horarios y otras rutinas no siempre elegidas; no obstante, en las escuelas medias nocturnas parece ocurrir algo diferente, es decir, se pone en escena una particular forma de distribución del tiempo, las relaciones que se establecen con los docentes, con los directivos, entre pares, la distribución de los contenidos, entre otros, difiere en algunos aspectos de las escuelas medias diurnas. Pero ¿qué marcas dejan en estos jóvenes el trascurso por las escuelas medias nocturnas?, ¿qué les brinda este tipo de escuelas a los jóvenes?, ¿qué habilita un posicionamiento distinto?

Otros jóvenes en sus discursos manifiestan:

“... venía del trabajo a la escuela y me fue bien, no me llevé ninguna materia, pasé a segundo año sin problemas así que estuvo buena” (E. 1).

“... me empezó a ir bien así que seguí, y pasé a segundo año sin llevarme ninguna materia” (E. 21).



“El beso”, cerámica
Ricardo Arcuri

Baquero (2000) plantea que la educabilidad se define en la relación educativa misma y no en la naturaleza del alumno. Estas escuelas medias nocturnas, al encontrarse con nuevos habitantes enfrentan el desafío de generar un formato escolar flexible, en el que se habilite otra forma de “estar en la escuela”. La intención de muchos docentes pareciera ser favorecer su permanencia en la institución, aún cuando deban repensar la gramática escolar para reconfigurar nuevas formas de estar en la escuela: *“me llevo la materia y el profesor me da otra oportunidad la semana que viene”*.

Los jóvenes atribuyen, desde sus relatos, una importancia fundamental a las experiencias de construcción de relaciones de confianza con algunos docentes. Confianza construida a partir de la disposición de éstos para escucharlos y comprenderlos cuando ellos lo necesitan. Cornu (2002) plantea que la confianza es una hipótesis sobre la conducta futuro del otro. La confianza debe ser constitutiva de una relación asimétrica como el vínculo pedagógico. Caracteriza la manera en que se vinculan alumnos y docentes. Funciona de una manera circular. Tanto la confianza como la desconfianza son poderosas ya que cada una mo-

viliza y pone en juego una idea sobre el otro. Es por eso que la idea que el docente se hace sobre un alumno, es decisiva para su progreso.

Si a su vez entendemos que la educabilidad se define en relación misma y no en la naturaleza del alumno, en esta relación del alumno con el contexto, la tarea del profesor implica hacer *“Todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana”* (Meirieu, 2007:70).

Algunas reflexiones

En la historia escolar de éstos alumnos podemos hablar de dos momentos: uno signado por una historia de sin sentidos o sentidos trastocados, en donde la trayectoria escolar de fracasos era la protagonista principal, y no era posible vislumbrar el sin sentido de la escuela, del trabajo escolar; y otro, en donde el dispositivo escolar nocturno se posiciona no sólo en términos de aquel que delimita o determina, sino también como aquel que habilita a nuevos modos de ser y estar en la escuela.

La experiencia de estar en las escuelas nocturnas se anuda a un sentido profundo de confianza y re-encuentros. Confianza en ellos mismos y re-encuentros con profesores que habilitan a descubrir nuevos sentidos al trabajo escolar, a partir de los cuales se abren un sin número de posibilidades de un futuro distinto.

Se inaugura para muchos de ellos el encuentro con algo nuevo: el “ser alumno”, habilitado a una nueva identidad que implica el reconocimiento de ellos mismos como sujetos capaces de transformar su propia realidad, que abre un abanico de posibilidades, en la que la idea de un futuro distinto es lo que los motoriza al cambio.

Así, se inicia un proceso en el que el espacio escolar nocturno se ofrece como un espacio habitable para éstos jóvenes, permitiéndoles romper con una historia de fracasos con relación a lo escolar y, en su misma marcha, generar nuevos sentidos.

Parece ser que el oficio de ser -y estar- alumno en la nocturna es sostenido por un formato escolar flexible, profesores que permiten establecer lazos de confianza, aspectos que permiten resignificar entramados subjetivos para forjar nuevos trayectos posibles y, se alojan en un espacio diferente, o más bien en un “entre”, entre el oficio y la posibilidad...

Notas

- 1 Proyecto en ejecución 2009-2012- Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue. Directora Mgter María Inés Barilá, Co-Directora Mgter Teresa Iuri.
- 2 En el año 2011, en la ciudad de Viedma funcionaron 13 escuelas del Sector Estatal, 7 de las cuales desarrollan sus actividades en el horario nocturno - este dato resulta significativo ya que existen más escuelas a la noche -. De los 7 establecimientos, 3 se ubican en la zona céntrica de la ciudad y 4 en importantes barrios de la periferia donde reside la población con mayor deterioro socio-económico-cultural; 4 poseen planes de estudio de 3 años de duración; 2 de 4 años y 1 de 5 años.
- 3 La investigación principal se centró en los jóvenes que asisten a dos instituciones educativas nocturnas de nivel medio. Los criterios utilizados para la selección de la muestra fueron, entre otros, la ubicación geográfica (centro y periferia de la ciudad), la procedencia de los alumnos (en la escuela céntrica asisten alumnos de todos los barrios de la localidad y en la periférica, la mayoría pertenecen al radio escolar); la matrícula escolar en cada caso; la heterogeneidad del alumnado en cuanto a la condición socio-económica-cultural, laboral y familiar.
- 4 Se realizaron entrevistas en profundidad a 26 jóvenes, de distintos sexo, con edades comprendidas entre 17 y 25 años, que cursan distintos años de la escolaridad en alguna de las dos escuelas seleccionadas para efectuar la investigación.

Bibliografía

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J (2004). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- BAQUERO, R, PEREZ, A. y TOSCANO, A. (2008). *Construyendo posibilidad: Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario, Homo Sapiens
- BAQUERO, R. (2000). "Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual" en AVENDAÑO y BOGGINO (comps.) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- BARILÁ, M. I.; IURI, T. et al. Proyecto de Investigación 04/V060: "Las subjetividades juveniles en la escuela media nocturna". UNCo-CURZA, 2009-2012.
- BARILÁ, M. I. e IURI, T. (2011). "Trabajo Infante/Juvenil y Aprendizaje Escolar: Relaciones Complicadas", en *Revista Praxis Educativa* Año XV, N° 15. Publicación del ICEI, Universidad Nacional de La Pampa. Miño y Dávila editores, pp. 39-49.
- CARUSSO, M. y DUSSEL, I. (1996). *De Sarmiento a los Simpsons: Conceptos para pensar la escuela contemporánea*. Buenos Aires, Kapelusz.
- CASTRO, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires, Prometeo/UNQui
- CORCUFF, P. (2005). "Lo colectivo en el desafío de lo singular: partiendo del hábitus" en LAHIRE, B. (dir.)

El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas. Buenos Aires, Siglo XXI.

- CORNU, L. (2002). "Responsabilidad, experiencia, confianza" en FRIGERIO, G., *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires, Santillana
- CUEVAS, V. y FABBRI, S. (2011). "Inmigrantes escolares: jóvenes y escuelas medias nocturnas" en *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, Año XIII, N° 7. CURZA - UNCo. Viedma, pp. 9 a 16.
- CUEVAS, V. y CASTILLO, A. (2009). "Escuela media y construcción de la juventud" en *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*. Año X. N° CURZA - UNCo. Viedma, pp. 17-24.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- DUSSEL, I.; BRITO, A. y NUÑEZ, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- FOUCAULT, M. (1983). "El juego de Michel Foucault" en TERÁN, O. (comp.) *M. Foucault. El discurso del poder*. México, Folios Ediciones.
- FOUCAULT, M. (1983). *El discurso del poder*. México: Folio Ediciones.
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- LACLAU, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires, Ariel.
- LAHIRE, B. (2005). "De la teoría del hábitus a una sociología psicológica". En LAHIRE, B. (dir) *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- LAHIRE, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires, Manantial.
- MASTACHE, A. (1992). "Representaciones y práctica pedagógica" en *Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la educación (I.I.C.E) UBA*, Buenos Aires. Miño y Dávila.
- MEIRIEU, P. (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
- MOSCOVICI (1998). *Psicología Social*. Buenos Aires, Paidós.
- NARODOWSKY, M. y CARRIEGO, C. (2006). "La escuela frente al límite y los límites de la escuela" en *Ensayos y Experiencias*. N° 62. Buenos Aires, Noveduc.
- PERRENOUD, P. (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid, Morata.
- PERRENOUD, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, Ed. Popular.
- SEMÁN, P. (2006). *Bajo continuo. Exploraciones descendidas sobre cultura popular y masiva*. Buenos Aires, Gorla.
- SAUTU, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Lumiere.

Fecha de recepción: 3 de mayo de 2012
 Primera evaluación: 15 de junio de 2012
 Segunda evaluación: 27 de junio de 2012
 Fecha de aceptación: 27 de junio de 2012