



Las representaciones docentes de jóvenes estudiantes de las nocturnas

Alba B. Eterovich

alba.eterovich@gmail.com

Centro Universitario Regional Zona Atlántica
Universidad Nacional del Comahue | Argentina

Alejo J. Eterovich

ajeterovich@gmail.com

Ministerio de Educación
y Derechos Humanos de Río Negro | Argentina

*Una sociedad que de espaldas a los jóvenes, sigue alimentando
el sueño moderno de las trayectorias claras, limpias, unidireccionales, autista
al aumento de las señales de que los espacios se encogen para los jóvenes y
no basta la prescripción ni la proscripción.*

Rosana Reguillo (2010)

Las representaciones docentes

de jóvenes estudiantes
de las nocturnas

El objetivo propuesto fue analizar los discursos docentes de las escuelas secundarias nocturnas¹ de Viedma donde se caracteriza a los y las estudiantes a partir de las conceptualizaciones sobre las juventudes propuestas en la Especialización Juventudes y Comunicación de la UNLP. Éstos discursos se obtuvieron de observaciones de Jornadas Institucionales y de entrevistas realizadas a docentes de los CENS N° 1, 8, 17 y 19. Este estudio forma parte del Proyecto: “Jóvenes en territorio: un abordaje desde la educación popular”, en se inscribe en el Programa de Investigación V099, de la Universidad Nacional del Comahue².

La preocupación docente por quiénes son los y las jóvenes que asisten a la escuela adquirió relevancia debido a las transformaciones que han sufrido estas instituciones desde 1995 hasta la actualidad. En los noventa se duplicaron la cantidad de escuelas nocturnas en Viedma³ y actualmente la cantidad de estudiantes que asisten constituyen más de un tercio de los alumnos del nivel medio de la ciudad.

Sin embargo, más significativos que los cambios cuantitativos han sido los cualitativos. Especialmente en lo que refiere a las características de quienes asisten. Si hace poco menos de dos décadas eran adultos/as con trabajo estable, actualmente -mayoritariamente- son adolescentes y jóvenes. Si antes, asistir a una escuela nocturna indicaba que se había interrumpido su trayectoria escolar. Es decir, había pasado años sin concurrir a ninguna escuela. Actualmente -en muchos casos- es una escala en trayectorias escolares ininterrumpidas. Dificultosas pero ininterrumpidas.

Estos cambios, y la invisibilidad de sus causas socio-políticas, genera en un grupo de docentes la pregunta por la causa del malestar que manifiestan sentir en la actual cotidianeidad de estas instituciones. Frente a esto surge, desde una perspectiva adultocéntrica, una representación negativizada de la juventud como responsable de estos cambios. La representación de los/as estudiantes sería el elemento que metonímicamente define la representación de la escuela, tal como se observa en este discurso docente:

Esta era una escuela de adultos, de ésas que se dicen piola para trabajar. Y ahora tenemos adolescentes en la escuela. Y ahora acá en la provincia tenemos una resolución que aquellos adolescentes que cumplen 16 años en el transcurso del año no pueden ingresar a las escuelas diurnas, y deben pasar directamente acá.

Este discurso sostiene una visión adultocéntrica que ubica al adulto como parámetro positivo. Mariana Chaves explica:

la definición de joven se hace por diferencia de grado con relación al parámetro elegido de lo adulto. Así se establecen características desde la falta, la ausencias y la negación, y los atributos se encarnan esencialmente en el sujeto joven, como parte de su ser. Esta mirada implica, y conduce a perder de vista el carácter de construcción social de la condición juvenil. Quedando oculto el carácter discriminador de estos discursos al aparecer cubiertos bajo el manto de la naturalidad del fenómeno, sostenido fuertemente por la biologización de las explicaciones. (2010:77)

Entonces, surge el interrogante por cuáles son las representaciones que los docentes construyen de sus alumnos/as. Al hablar de representaciones seguimos el planteo teórico metodológico señalado por Chaves (2010: 75-96) que articula aportes de Denise Jodelet, Thomas Berger y Peter Luckman y Michel Foucault y plantea el análisis del discurso siguiendo el planteo de Magariños de Morentin. Las representaciones que los docentes construyen acerca de sus alumnos/as impactan en las expectativas que construyen y tienen una incidencia directa en el vínculo. Carina Kaplan (2004:69) señala el impacto de esta relación entre alumno/a y percepción docente: “El ser alumno es un ser percibido, un ser condenado a ser definido en su verdad por la percepción y expectativas de los demás.”

La tendencia hacia estudiantes cada vez más jóvenes, de menos edad, se vincula con las modificaciones en los regímenes de correlativas. Hasta el año 1999 no existía ningún régimen de correlatividades entre los CEM⁴ y los CENS. Esto significaba que inscribirse en un CENS, más allá de los años aprobados de secundaria, siempre implicaba realizar 3 años de cursadas. En la actualidad hay un régimen que permite que quienes han completado el tercer año del CEM puedan ingresar a cursar el último año en los CENS y rendir las cuatro equivalencias que corresponden a las materias de la modalidad que se dictan en 1º y 2º año. Es decir que quien pasa a cuarto año en un CEM de cinco años y que tenga la edad requerida tiene la posibilidad de, en lugar de cursar cuarto y quinto año, pedir el pase a un CENS y terminar el secundario en un año.

Esta situación y la flexibilidad del requisito de la edad de ingreso. A partir del año 2002, se permitió la inscripción de personas a partir de los 16 años cumplidos emancipadas -hasta ese momento sólo se podía ingresar con 18 años cumplidos-, generó un cambio en las características de la población estudiantil. Antes de acabar el año lectivo 2004, en el CENS 8, ya se había inscripto 84 adolescentes que por repitencia y sobre-edad quedaron fuera de los CEM a los que concurrían. La directora de esta escuela nos comentaba que la escuela secundaria común es un ámbito muy expulsivo, “un chico que repite 1º y 2º, cursa 2º con 16, no tiene los mismos intereses que sus compañeros de 14” (docente). Actualmente, el grupo mayoritario de estudiantes está compuesto por personas cuyas edades oscila entre los 16 y los 30 años.

Los dichos docentes plantean que la percepción del alumnado mayoritariamente es negativa, reduciendo trágicamente las expectativas vinculadas al alumnado. Los/as jóvenes que asisten a la escuela son caracterizados por sus docentes por carecer de atributos que, se (sobre)entiende, definen a los y las alumnos. Este desacople entre alumnos/as esperados/as y estos otros/as que ocupan el espacio escolar se inscribe, principalmente, en la “representación del joven como ser desinteresado y/o sin deseo”. Los/as docentes lo expresan de la siguiente manera:

Les cuesta respetar las pautas, les cuesta entrar en el curso, es como que están desenchufados de la vida escolar. Parece que son chicos que hace 2 o 3 años que no tienen contacto con la escuela.

No se enganchan en nada.

No saben leer, ni escribir. Tienen problemas de comprensión lectora. Son muy inseguros. Si les dictas, podés tardar una hora. No tienen el training. No tienen constancia en el estudio, no tienen poder de abstracción. Los mata la ignorancia.

Acá es notoria la falta de conocimientos previos no incorporados.

La autora, Mariana Chaves, describe esta representación de joven, como desinteresado y/o sin deseo, “aparece con mucha fuerza en las escuelas (...) el no-deseo sobre el deseo institucional (ajeno a ellos) es tomado como no-deseo total, como sujeto no deseante. El joven queda así anulado por no responder a los ‘estímulos’...” (2010:79). Junto a esta representación, se encuentra la del joven como ser incompleto, alguien a quien le faltan cosas. En este caso, le faltan conocimientos.

Estos elementos tienen como denominador común que obstaculizarían el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que habría bajas expectativas hacia el alumno real, por la distancia que lo separa del ideal. El docente no podría elaborar propuestas didácticas para este alumno

debido a que éste carece de conocimientos previos, expectativas, esfuerzos y marcas presupuestas. Es decir, este sujeto que ingresa a las aulas como alumno carece -según los docentes- de las competencias necesarias para ejercer ese rol. Ignacio Lewkowicz, explica

Toda institución se sostiene en una serie de supuestos. Por ejemplo, la institución escolar necesita suponer que el alumno llega a la escuela bien alimentado; la institución universitaria necesita suponer que el estudiante llega sabiendo leer y escribir. En definitiva, las instituciones necesitan suponer unas marcas previas. Ocurre que las instituciones presuponen para cada caso un tipo de sujeto que no es precisamente el que llega. Siempre ocurrió que lo esperado difiere de lo que se presenta, pero hubo un tiempo histórico en que la distancia entre la suposición y la presencia era transitable, tolerable, posible. No parece ser nuestra situación. Hoy, la distancia entre lo supuesto y lo que se presenta es abismal. Por su conformación misma, la institución no puede más que suponer el tipo subjetivo que la va a habitar; pero actualmente la lógica social no entrega esa materia humana en las condiciones supuestas por la institución. (2004:105-106)

Parece que estamos frente a la paradoja de que la escuela no puede enseñar a quien no sabe. La escuela que en la modernidad caracterizaba a sus estudiantes como tabula rasa, carentes de conocimientos, y educables. Ahora, requiere que traigan conocimientos previos que puedan ser reconocidos como valiosos para poder enseñarles. Frente a una fuerte apuesta moderna por la enseñanza que negaba las subjetividades del estudiantado, encontramos la pérdida del incentivo por enseñar, no se apuesta a ello ni a generar otras propuestas educativas, debido a que el “esfuerzo” no valdría la pena. Esta situación ocurre porque se duda de que estos/as 'otros/as' que ocupan la escuela puedan devenir en alumnos/as.

En este sentido, se evidencia el quiebre entre las condiciones de producción escolares esperables por los docentes y las actuales. Se arma, entonces, el desacople subjetivo entre la interpelación y la respuesta, entre el agente convocado y el agente que responde, entre el alumno supuesto por el docente y el alumno real.

Los docentes denunciarían que es la falta de atributos señalada la causa por la que "sus alumnos no aprenden". Esta denuncia evidencia el quiebre en la concepción de procesos de enseñanza y de aprendizaje dialécticos. Las dificultades de aprendizaje se enuncian como si fueran independientes de las de la enseñanza, con lo cual la enseñanza y el aprendizaje quedan posicionados como vectores de la contradicción sin que se perciba su complementariedad, de tal manera que se imposibilita la construcción de una síntesis superadora de la problemática. Por el contrario, se constituye un dilema que pervierte la función educadora, tal como lo afirma Kaplan: “Todos los niños, jóvenes y adultos entran por la misma puerta a la escuela,

aunque no a todos se los señala de igual modo mientras van entrando... hasta se duda en algunos casos de la conveniencia de ese ingreso.” (1992:69)

Estas dos representaciones presentes: la del alumno como victimario o peligroso y la del alumno como víctima intervienen en las relaciones áulicas. Si prima la representación del alumno-violento se lo identifica como victimario y el docente es, también, potencial o real destinatario de la violencia. Se genera una sensación de temor en los docentes: “En el aula no me atrevo a darle la espalda”; “A todos les pasa lo mismo”.

Si priman las condiciones de vulnerabilidad se instala al joven en el lugar de necesitado, victimizado, que se expresa de múltiples maneras:

Se colabora atendiendo la situación de cada alumno, teniendo en cuenta las situaciones laborales y personales y la distancia que deben recorrer para concurrir al establecimiento.

Ellos lo que necesitan es que estés ahí cerca. Que los mires. En segundo alguien (un alumno) dijo: ‘hay que ser hijo de puta para que te miren’⁵. Ellos necesitan acompañamiento.

En esta clasificación construida a partir de los dichos de los docentes se puede reconocer algunas marcas que encuentra Florencia Saintout frente al interrogante: ¿Qué dicen los medios sobre los y las jóvenes? Ella construye la siguiente tipología:

- a) Los jóvenes del éxito. En este caso, estos 'consumidores' tendrían trayectorias escolares ideales. Desde el discurso de los docentes, la asistencia a una escuela nocturna para jóvenes y adultos es la consecuencia del fracaso escolar.
- b) Los jóvenes desinteresados. Como hemos abordado, es una representación muy difundida entre los docentes. Para algunos autores la escuela aparece como una de las propuestas para abordar (¿superar?) esta problemática juvenil. Vemos, en este caso, que jóvenes estudiantes pueden ser, también representados de esta manera por los propios actores educativos.
- c) Los jóvenes peligrosos. Como hemos planteado es una representación ampliamente sostenida por los docentes respecto a los jóvenes que habitan sus aulas.

Frente a un escenario social de desamparo, un docente plantea: “La sociedad sigue cargando las pilas sobre la escuela”. Y otros incorporan a la ecuación la responsabilidad de las familias. En palabras de Kessler: “la escuela era responsable, junto a la familia, de una socialización exitosa, distribuyendo las credenciales necesarias para entablar una vida adulta integrada...” Estas escuelas fallarían en la distribución de estas credenciales, y junto a la disminución en la

edad de los alumnos, genera en docentes una pregunta inédita en las nocturnas por la co-responsabilidad de las familias:

la madre y acción social no lo pueden sostener más. Quedó afuera del sistema. Le dimos la oportunidad pero ya quedó libre.

Creció el número de chicos que se han venido a inscribir con los padres. Esto pareciera indicar que va a haber más presencia. También tiene que ver con que estos son otro tipo de chicos.

Nuestros chicos son de riesgo, es necesario inducir a reflexionar sobre el compromiso y la responsabilidad de los padres.

Inducir por ejemplo que tarea tengo como padre con la escuela. Estos chicos necesitan si o si el acompañamiento de sus padres para tener éxito.

los disparadores son para que empiecen a reflexionar acerca de tener un hijo adolescente en una escuela nocturna.

Hay que tener en cuenta que estos padres pueden no saber escribir y les puede costar hablar.

Por ahí tenés alumnos que los querés matar y no podés. Pero si llamas a los padres, por ahí, se acomodan

hace once años atrás el docente transmitía valores sólo con su presencia, su forma de dar clase el estar ahí, delante de los alumnos. Hoy por hoy eso no es suficiente en la sociedad en que estamos. Nos olvidamos de la sociedad, del estado. Quién no se puede hacer el distraído y no saber. Siempre se separó la función de la familia y de la escuela. La familia debía enseñar los valores.

La escuela debía marcar valores, pero marcar no es transmitir ni vivenciarlos y los valores se transmiten vivenciándolos. Conviven con la familia y en la escuela están un ratito. Estos discursos son cotidianos en otras modalidades educativas y aparecen como novedosos en una escuela secundaria nocturna. La irrupción discursiva de las familias, previamente se centraba en aquella familia de la que el alumno era progenitor, jefe/a. En este sentido, el lugar del alumno se desplaza de ser padre o madre (y el reconocimiento escolar a tareas de cuidado familiar, entre otros aspectos) a ser hijo/a. De mayor emancipado/a -y, en este sentido, compartiendo características con los y las docentes- a menor que irrumpe en una escuela cuya organización no estaba prevista para él ni ella.

Frente a la irrupción de jóvenes y la falta de estrategias docentes adecuadas o de estrategias fallidas surge, como señalamos, el interrogante novedoso para este espacio acerca de las familias. En este sentido un docente pregunta: "¿(a los padres) les preocupa que fumen un porro?". Otro contesta: "Sí, pero es un problema nuestro también". En este diálogo aparece

reposicionada la responsabilidad de la escuela. Un docente cuestiona esta posición interrogando: “¿para qué queremos a los padres en la escuela?”.

Al iniciar este trabajo planteamos que la representación de jóvenes alumnos/as define metonímicamente la representación de la escuela. En los discursos también la escuela se representa como peligrosa, incompleta, carente de deseo y victimizada. La práctica docente instituida aparece como inadecuada. Se plantea un conflicto entre el “ideal” anterior y lo desconocido actual. Los docentes manifiestan disconformidad con quienes habitan el espacio escolar y se denominan alumnos y alumnas, aunque estiman que no reúnan las características que consideran mínimas para ese rol. Las connotaciones derivadas de lo enunciado están teñidas de negatividad, estudiantes excluidos, con problemas, desenchufados que no saben leer ni escribir. Subyace la duda por si pueden éstos y éstas que habitan el espacio escolar constituirse en alumnos. No se instala la pregunta acerca de si la escuela y los docentes pueden constituir a esos otros y otras que habitan el espacio escolar como estudiantes o si pueden constituirse en estos Centros Educativos de Nivel Secundario, que no tienen resabios de las escuelas modernas en su denominación, otras estrategias educativas inclusivas para los y las jóvenes que, aun en condiciones de vida muy adversas, los eligen y habitan.

Bibliografía

Chaves, Mariana, (2009). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la Juventud Urbana*. Buenos Aires, Espacio Editorial, 2010.

----- “Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea.” En *Ultima Década* N°23, CIDPA Valparaíso, diciembre 2005, PP. 9-32.

Kaplan, Carina (1992), *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires, Aique.

Kessler, Gabriel, “Escuela, delito y violencia” en *El Monitor* N°2 del Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Noviembre de 2004. [en línea]. Recuperado de <www.me.gov.ar/monitor/nro2/dossier4.htm

Lewkowicz, Ignacio y Cristina Corea (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós.

Saintout, Florencia (2013). *Jóvenes en Argentina: desde una epistemología de la esperanza*. Ediciones de la Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Buenos Aires, Argentina.

Notas

1 Las escuelas secundarias nocturnas de Viedma son: Centro de Educación de Nivel Secundario (CENS) N° 1, 8, 17 y 19 (escuelas de 3 años tradicionalmente para adultos) y Centro de Educación Media (CEM) 91 y 19 (escuelas de 4 años con requisitos de edades máximas similares a las escuelas diurnas comunes).

2 Agradecemos la lectura atenta y enriquecedora de este trabajo, en diferentes versiones, a la Directora del Programa de Investigación María Inés Barilá, a la Dra. Mariana Chavés y a las Profesoras de la materia de la Especialización: "Ciencias Sociales y Estudios de Juventud: abordajes desde el campo de la comunicación" Manuela Papaleo y Andrea Varela .

3 Esta afirmación se realiza teniendo en cuenta todas las propuestas públicas de educación secundaria. Específicamente refiriéndonos a los CENS, en el año 1993-94, con la culminación de la transferencias de las escuelas secundarias nacionales a las Provincias, el CENS nacional N°32 se convierte en el CENS provincial N.º 1, el único de Viedma, ubicado en el centro de la Ciudad. En los cuatro años siguientes, desde 1995 a 1999, la Provincia de Río Negro funda en Viedma 3 CENS, son el N°8, N°17 y N°19 que funcionan en horario nocturno en edificios de escuelas primarias de barrios periféricos.

4 CEM Centro de Educación Media. Escuelas secundarias comunes para adolescentes diurnas de 5 años de duración. Existen en Viedma 2 CEM vespertinos de 4 años.

5 El tema de la mirada y/o la palabra esperada o valorada por los y las estudiantes creemos que merece otro análisis por su trascendencia para las situaciones educativas. En este sentido, en un taller que coordinamos desde el equipo de investigación una alumna señaló: 'hay días que salgo de acá, llegó a mi casa y me doy cuenta que ese día (en la escuela) no hablé con nadie y no sé para que vine'. Los y las jóvenes siguen esperando cosas de la escuela, siguen esperanzados.