



# Significados, experiencias y participación de los jóvenes

*Significaciones de los jóvenes sobre los vínculos, las normas, el espacio y tiempo escolar, la participación política, las relaciones entre familia, escuela y trabajo y las experiencias educativas y laborales.*

**Proyecto de Investigación  
04-V078 2013 -2016**

*Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna*

## **Autores**

**María Inés Barilá Directora**  
CURZA-UNCo

**Viviana Bolletta Codirectora**  
CURZA-UNCo

**Teresa Iuri Asesora**

Integrantes del equipo:  
Andrés Amoroso CURZA-UNCo  
Teresa Bedzent CURZA-UNCo  
Analisa Castillo CURZA-UNCo  
Verónica Cuevas CURZA-UNCo  
Alba Eterovich CURZA-UNCo  
María Claudia Sus CURZA-UNCo  
Marcela Svetlik CURZA-UNCo  
Jéssica Contrera CURZA-UNCo  
Magalí Ibáñez Becaria  
Ana Clara García Becaria  
Brenda Briones Alumna  
Florencia Tobio Alumna  
Betiana Mansilla Alumna

## **RESUMEN**

La investigación se enmarca en una línea de estudio iniciada hace más de dos décadas, centrada en el análisis de distintos aspectos del nivel secundario del sistema educativo, en las subjetividades de los jóvenes y el sentido que le confieren a la escuela en el contexto actual. En este caso se planteó la necesidad de construir conocimiento respecto de los significados, las experiencias y las formas de participación de los jóvenes en las escuelas secundarias que funcionan en horario nocturno, desde sus prácticas discursivas. Se adoptó la perspectiva cualitativa para la aprehensión y construcción de los datos en el campo desde un abordaje que permitió rescatar las singularidades, significados, experiencias y las estrategias de participación de los jóvenes dentro y fuera del espacio escolar.

**Palabras clave:** Jóvenes; Significados; Experiencias; Participación.





## Juventud/es y experiencia educativa

**E**l propósito del presente escrito es presentar resultados finales de la investigación Significados, experiencias y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna. La noción de *juventud/es* presenta ciertas particularidades: *es situacional, es construida, variable, se produce en lo cotidiano, es transitoria, se construye en relaciones de poder.*

En relación con los *rasgos de la experiencia educativa de los jóvenes*, especificamos que se trata de una experiencia intersubjetiva, contextual y particular, es una experiencia joven y una expresión subjetiva del sistema escolar. Los jóvenes viven la escuela nocturna como parte de los cambios que están experimentando; como un espacio donde es posible resignificar su pasado escolar, soñar con otro porvenir. Allí, la experiencia estudiantil y la experiencia joven amalgaman. Experiencia joven atravesada por responsabilidades laborales, familiares, que al llegar a la escuela intentan dejar afuera para hacer de la experiencia estudiantil lo propio del espacio escolar, cuya motivación principal es terminar los estudios, la deuda pendiente. Sin embargo, no sólo se presenta como un espacio más en el que se reúnen y construyen lazos afectivos con otros jóvenes, sino en un espacio donde, incluso, pueden tomar un descanso de las responsabilidades familiares, laborales: *“yo siento que éste es mi espacio”*. Es un tipo de experiencia que se construye ante una educación poco relevante para los estudiantes, y ante un panorama estrecho de oportunidades, donde la escuela se configura como una puerta lo suficientemente atractiva para buscar un mejor presente y futuro.

Se evidencian dos significaciones respecto de la experiencia en la escuela: 1) *como segunda oportunidad*, refiere al estudiar como una “oportunidad”, como algo a “aprovechar”, es decir, otra posibilidad para la constitución de una nueva identidad que implica necesariamente un reconocimiento de ellos mismos como sujetos capaces de transformar su propia realidad; 2) como *experiencia estudiantil reparadora*. La





vuelta a la escuela implica una elección; o dicho de otro modo, los implica en tanto sujetos que deciden y eligen para sí.

## Vínculos y diálogos intergeneracionales

Respecto de *los vínculos intergeneracionales entre alumnos jóvenes y adultos*, se analizaron las condiciones y modalidades que adopta el vínculo y los diálogos intergeneracionales que producen aprendizaje y que operan como “amarre” o experiencia de resignificación de la institución escolar, de la educación y de sus posibilidades por venir. Advertimos que es el encuentro con estos “otros”, con experiencias distintas vinculadas con un tiempo pasado, que opera ligando a los jóvenes con ese tiempo, con esos sentidos y con la posibilidad de aprehenderlos para proyectarse en el futuro.

No obstante, el vínculo implica encuentros y desencuentros, tensiones que se ponen en juego y generan procesos de estigmatización hacia los jóvenes que por los mismos estudiantes no son considerados igual a ellos. Hay jóvenes que no logran establecer vínculos ni con su grupo etario ni con los adultos y pareciera que, a la larga, terminan abandonando. Podemos sostener que al interior de las escuelas medias nocturnas varios grupos etarios se polarizan en unidades de generación diferenciadas. En términos de *encuentro*, los jóvenes valoran especialmente el intercambio con sus pares adultos, quienes por diversas circunstancias -personales, familiares, laborales, escolares- no han podido concluir sus estudios según una trayectoria teórica, pero vuelven a la escuela para finalizarlos.

De este modo, apuestan a la educación y se constituyen en referentes válidos para muchos jóvenes que, tras transitar por las escuelas “diurnas” a veces obligados, apáticos, con experiencias poco gratas de permanencia, deserción y que portan la insignia del fracaso escolar, concurren a la escuela media nocturna. La construcción





de condiciones de subjetivación implica intervenciones que hacen posible el efecto de filiación y deben ser ubicadas, en tanto se constituyen en una producción y condición para que el vínculo tenga lugar. Las intervenciones a las que aludimos son: *los cuidados, la confianza, el reconocimiento y la regulación*, evidenciando la capacidad de advertir la necesidad y el deseo del otro, el encuentro sin anteponer la propia vulnerabilidad. De este modo, resulta imprescindible destacar la importancia de esas intervenciones silenciosas pero eficaces de los intercambios hechos de gestos de cuidado que se ponen en juego cuando un vínculo se produce. Estar atento para hacer un lugar a un deseo particular, hacerlo sentir necesario, sentir confianza y necesidad del otro. Estas intervenciones, permitieron realizar una tipología de las modalidades de relaciones que se establecen entre estudiantes jóvenes y adultos en la escuela media nocturna: de *compañera-madre, de asimilación de experiencias, de confianza, de cooperación mutua y de conflicto*.

Respecto de las relaciones entre jóvenes alumnos y profesores, sostenemos la hipótesis de que las interacciones con sus docentes generan experiencias para afirmar su identidad. El análisis de las entrevistas permitió esbozar una tipología que contempla las diversas formas de relacionarse con sus profesores. Encontramos dos tipos: 1) *Relaciones que hacen lazo con la cultura “escribía una palabra y me venía otra y otra”* y 2) *Relaciones que intentan torcer destinos “se trata de no tener miedo”*.

Con referencia a *las características que adquiere el vínculo educativo desde la percepción de los jóvenes*, el análisis de los intercambios entre docente y alumno, cuyo mandato es la enseñanza y el aprendizaje de ciertos contenidos, en un espacio y en un tiempo (curricular y administrativamente determinado), no puede permanecer ajeno a los diferentes contextos en el que esa práctica se inserta, ni se la puede comprender si no se la articula dentro de la red de significación que otras prácticas de “la nocturna” contribuyen a configurar. No obstante, se pueden inferir ciertas invariables en su constitución que le dan una impronta particular a la relación vincular docente y alumno.





Una de las características de los vínculos es que se construyen como de “adulto a adulto” y los más jóvenes valoran ser tratados como tales. Como si en ello se perdiera el estigma de “*caso perdido de la diurna*” que lo desvaloriza y desaloja de un lugar protegido y se le extendiera un pasaporte a una nueva forma de ser visto asegurándole un lugar de respeto que los conmueve y resitúa favoreciendo vínculos de igual a igual, aún en la asimétrica relación pedagógica. Los hacen sentir adultos y en ello se juega la restitución del derecho a ser sujeto de respeto, de consideración y cuidado.

La relación docente alumno -a diferencia de las escuelas secundarias diurnas- parece estar construida en base al respeto y desde la confianza en el otro, no desde la sospecha. Esto conlleva un *conjunto de implicancias de las nuevas formas vinculares, que favorecen*: la permanencia dentro de la escuela de un porcentaje importante de los alumnos, otras formas de habitar el espacio escolar, un sentimiento de pertenencia de mayor intensidad, la posibilidad del uso de un espacio y tiempo escolar más autónomo, una mayor cuota de libertad que la permitida por los dispositivos disciplinarios y personalizar situaciones que tengan en cuenta la singularidad del alumno; una valoración positiva de la estructura relacional con el otro, la implementación de nuevas formas de organización áulica más flexibles que tienen como meta habilitar situaciones o experiencias de aprendizaje que trasciende lo meramente curricular; formas de convivencias menos contestatarias que crean un clima de trabajo donde raramente el alumno busca crear conflictos o situaciones de indisciplina -los comportamientos tolerados institucionalmente y por los docentes tienen mayor amplitud que en las escuelas diurnas-; procesos de negociación entre docente y alumno frente a la tarea, que generan una mejor predisposición para el desarrollo de las actividades escolares y un mayor compromiso para resolverlas; la mediación del docente como dispositivo pedagógico básico del proceso.

No se evidencia diversidad en el uso de estrategias y dispositivos pedagógicos tradicionales ni tecnológicos, las escuelas no entraron tampoco en los planes de crear igualdad. La tarea se desarrolla y atiende o respeta los tiempos personales, y la





relación docente como mediador de los contenidos pareciera constituir y configurar el dispositivo pedagógico que sostiene los espacios de aprendizaje. En síntesis, estas implicancias promueven la generación de mediaciones que funcionan y habilitan al aprendizaje de las distintas asignaturas, así como de nuevas formas de relacionarse con otros.

## **Construcción del rol alumno**

Respecto de *cómo juega la mayor autonomía personal y la flexibilización de las normas institucionales en la construcción del rol alumno*, se encontraron dos formas: una, *la organización del tiempo presencial según el dispositivo escolar* y otra, *la relación del contenido curricular respecto a la formación para el trabajo*. La flexibilización del tiempo alude al régimen de asistencia, organización curricular: asignaturas, módulos, trayectos, talleres, tutorías, clases de apoyo; otros espacios no curriculares: espacios que son opcionales, más informales, que se ligan a potenciar las posibilidades expresivas de los jóvenes; espacio emergente en donde se puede explorar algún procesamiento de los cambios culturales; régimen de promoción; organización y uso del tiempo escolar: clases recreos.

## **Jóvenes: familia, escuela y trabajo**

Se analizaron las *relaciones entre familia, escuela y trabajo en los y las jóvenes alumnos/as* a partir de las producciones en talleres con cursos escolares y entrevistas a los jóvenes alumnos y se establecieron tres dimensiones: *los roles de género en la nocturna*: en la configuración de subjetividades de ser alumnos y de ser alumnas, lo escolar desaparece. Persisten elementos de la imagen social





predominante del/la estudiante de nivel medio (jóvenes, sin hijos) y de los modelos sociales tradicionales (ser blanco/a, heterosexual, flaco/a). Subsiste la imagen del estudiante secundario joven pese a que la escuela nocturna fue, en sus orígenes, pensada para la población adulta. Las alumnas responden de acuerdo con lo correctamente escolar: desde su ubicación espacial, el uso del mobiliario, la posición de su cuerpo e incluso el esmero en las actividades. En cambio, los varones hacen un despliegue más territorial, se ubican individualmente, escriben en forma concisa y escueta. Encontramos en las subjetividades de género, desigualdades, negociaciones, tensiones y roles sobre ser-en-la escuela.

*La división sexual del trabajo en relación con los roles de género y la escuela.* Estos roles se trasladan al ámbito del trabajo, tareas históricamente asociadas con la mujer y el hombre que han sido delimitadas en espacios diferentes. Las y los jóvenes deben conciliar entre las responsabilidades de la familia, el trabajo y el estudio. Se perciben tensiones acerca del reparto de las tareas y de la percepción del tiempo. En este sentido, este reparto responde a la división sexual que asigna a las y los sujetos trabajos diferenciados según el género. Para las y los jóvenes la obtención del título secundario tendría dos objetivos, por un lado, el ingreso o la mejora de las condiciones laborales y, por otro, la posibilidad de continuar con estudios universitarios o terciarios. Los varones se animan a proyectarse a otros trabajos y a continuar estudiando y las mujeres aspiran al reconocimiento de sus derechos como trabajadoras en casas de familia y a percibir el sueldo correspondiente.

*El uso del tiempo según el género se organiza con relación al lugar que ocupan los individuos tanto en el hogar como en la vida pública y en las normas y valores que le dan sentido a esta organización social que pueden subordinarse a las categorías de género y parentesco. Existen diferencias importantes en las actividades cotidianas que realizan las y los alumnos quienes distinguen dos tipos de tiempo: *el tiempo de trabajo remunerado y el tiempo libre*. Desde esta perspectiva dilemática, se consideran tareas del tiempo libre cuidar a los hijos, realizar las tareas domésticas y estudiar, entre otras. Esta tipología invisibiliza la desigualdad entre los géneros y*





limita el tiempo para las actividades personales de las mujeres. Las actividades recreativas en los varones se vinculan, principalmente, al deporte. La escasa diversidad de actividades de ocio en las mujeres evidencia la eficacia de los valores inculcados respecto de la naturalización de lo doméstico como propio. El cansancio en la escuela, debido al horario nocturno y a las tareas diurnas, es enunciado como una condición que iguala a los y las adultos/as con responsabilidades. Pero en la enunciación de las causas se plantean diferencias según el género: los varones debido al trabajo remunerado llegan tan cansados a la escuela como aquellas mujeres que en su “tiempo libre” se dedican al trabajo doméstico.

## **Estrategias, políticas y prácticas de los jóvenes**

*Con relación a las estrategias de (in)visibilidad que despliegan dentro y fuera del espacio escolar*, los alumnos entrevistados manifiestan en su mayoría que han sufrido situaciones que se engloban dentro fenómenos claramente excluyentes de la escolaridad común: sobre-edad, repitencia, deserción. En ninguna de las escuelas se han generado políticas de contención para revertir los sentimientos de frustración que se pueden generar y esto invisibiliza al sujeto. Frases como “*no quiero quedarme afuera*”, “*si no estudiás, no sos nadie*”, “*quiero ser alguien*” denotan el sentido que se le da a la escuela. Políticas de invisibilidad, siguiendo a R. Reguillo (2008) alude a ese conjunto de tácticas y estrategias que, de manera cotidiana, gestionan la mirada, esa que produce efectos sobre el modo en que percibimos y somos percibidos, esa que clausura y abre otros caminos, esa que reduce o esa que restituye complejidad. Políticas de la vida cotidiana que “no vemos” porque a través de ellas, vemos.

Los alumnos de las escuelas nocturnas no gozan de la mayoría de las políticas que han obtenido las escuelas medias y de esta manera lo sienten: “*nosotros no recibimos netbooks y no creo que las recibamos porque son para los alumnos que*







*hicieron las cosas bien*". Esto no hace más que reforzar los mecanismos de invisibilidad de los que son objeto estos estudiantes. Mirar de otro modo, ser mirado de otro modo, implica movilizar los cimientos mismos en los que reposa un orden asimétrico, excluyente y estigmatizador.

La escuela media y especialmente la escuela media nocturna se ha convertido en un espacio flexible, que puede ser significado por cada joven de manera diferente. La realidad de la propia escuela no fomenta ni estimula *la participación de sus estudiantes*, como se mencionó anteriormente, las políticas estatales para nivel medio no llegan a las escuelas nocturnas como sí lo hacen en las escuelas comunes y la realidad del joven que asiste al turno noche es compleja y se encuentra atravesada por distintos factores que, de una forma u otra, no favorecen para que se involucre en la realidad social de un modo más activo.

*En términos normativos, se analizaron los documentos referidos a la juventud que revelan el estado actual de la cuestión.* Argentina no ha ratificado la Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes (CIDJ), instrumento jurídico internacional que más directamente incide en el reconocimiento de los derechos del joven. A pesar de que se han presentado múltiples proyectos en el Honorable Congreso de la Nación, aún no existe una ley nacional de juventud. En el último proyecto de 2015, se realizaron seis foros de preparación a la sanción de la Ley Nacional de Juventudes, en la que se estima que participaron 25.000 jóvenes. Esto pone en evidencia la existencia de programas, pero no de una Política Pública de Juventud. En la Provincia de Río Negro, se ha sancionado la Ley 3277/99, de Promoción de la Participación de la Juventud, que brinda un instrumento legal que asegure la igualdad de oportunidades para todos los jóvenes, relativos a la participación en actividades de promoción y prevención de problemáticas que los afectan y en acciones de desarrollo social comunitario. Entre 2003-2014 funcionó la Dirección de Juventud dependiente de la entonces Subsecretaría de Promoción Familiar del Ministerio de Familia. Desde 2014, los organismos encargados de la Juventud, en la Provincia de Río Negro, son: El Ministerio de Desarrollo Social y la





Subsecretaría de Protección Integral, de la que dependen tres direcciones: Dirección de Niñez, Adolescencia y Juventud, Dirección de Políticas Públicas y Dirección de Protección Integral. Del mismo modo, el Ministerio de Educación creó la Dirección de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos en el 2012, que luego se fusionó con otras direcciones, *Dirección de Educación Técnica, Jóvenes y Adultos y Formación Profesional*, perdiendo entidad y especificidad.

Se analizaron *los mecanismos de participación juvenil en los asuntos públicos*, tales como Encuestas y reuniones de consulta, debates previos a la sanción de la Ley Nacional de Educación, foros de preparación a la sanción de la Ley Nacional de Juventudes, La Encuesta Nacional de Juventudes de 2008, como parte de la Encuesta Sudamericana y la Encuesta Nacional de Juventud 2014; asimismo, la integración de Consejos de ciudadanos.

En el caso de la Provincia de Río Negro -al igual que en otras- se ha establecido por Ley el Consejo Provincial de Juventud, pero aún no se han conformado. Asimismo, la constitución de comités, asociaciones de jóvenes o integración de organismos no gubernamentales, como ser la *Organización Iberoamericana de Juventud* (OIJ), de la que el estado argentino es miembro. Esto pone de manifiesto una tendencia a la creación de espacios de participación juvenil. No obstante, es necesario incrementar y consolidar la participación activa de los jóvenes en los procesos democráticos y de desarrollo como actores sociales estratégicos. En cuanto a las Políticas de Protección Social de los Jóvenes, se relevó la sanción de la Ley 26.390/ 2008 Contra el trabajo infantil y Protección del Trabajo Adolescente que regula esta situación; la Ley 26.427 / 2008 de Creación del Sistema de Pasantías Educativas y en 2013 la Ley 26.844 de Régimen Especial de Contrato de Trabajo para el Personal de Casas Particulares (Ley de Servicio Doméstico) que incluyen la protección social. De este modo, en materia de empleo juvenil del período 1990-2010, el rol de los jóvenes fue básicamente el de beneficiarios de los programas de empleo juvenil y no participaron en el diseño ni en la gestión. Esto limitó la posibilidad de que los programas incorporen sus verdaderas necesidades, motivaciones,





expectativas, o que durante su ejecución reciban retroalimentación de los jóvenes y menos que participaran en la evaluación.

En relación con *las experiencias educativas y de trabajo de jóvenes en los procesos de inclusión y exclusión educativa*, se analizaron algunas dimensiones que revelaron la centralidad y la instrumentalidad de la educación secundaria y el trabajo y sus complejas relaciones, las estrategias que despliegan los jóvenes alumnos de la escuela media nocturna que trabajan para sostener ambas actividades, así como aprendizajes que incorporan. De los relatos de los jóvenes entrevistados acerca de su experiencia escolar y sus recorridos laborales es posible pensar que las estrategias desplegadas no sólo les permitieron articular el estudiar y el trabajar y así mantener ambas actividades, sino también lograr ciertos aprendizajes a partir de pensarse como sujetos que están estudiando y trabajando.

Se trabajó sobre la problemática de la inserción laboral de las personas jóvenes en América Latina y el Caribe tomando como base el Informe de la Organización Iberoamericana de la Juventud de 2014. Se profundizó en el concepto de los “Ni-Ni” (jóvenes que ni estudian ni trabajan) y se contribuyó a su caracterización. Tratamos de apartarnos de la estigmatización de estos jóvenes, de la responsabilización personal de la situación en la que se encuentran y analizar los factores que inciden en la producción del fenómeno.

En primer lugar, se constata que profundizando en el sistema instrumental de cuantificar el fenómeno, este es temporal, y que la cantidad de jóvenes en esta situación es muy inferior a la que habitualmente se establece. No es que no hacen nada, cumplen una serie de actividades que son necesarias para la productividad social: cuidar niños, acompañar familiares, cuidar enfermos, entrenar, hacer cursos, hacer música, atender por algunas horas algún negocio o emprendimiento familiar, atender quehaceres del hogar que los adultos no pueden cubrir. Hacen muchas otras cosas. Entender que no trabajar y estudiar formalmente significa ser vagos e indiferentes es algo muy distinto, que aumenta la incomprensión hacia este grupo de jóvenes. La explicación de este fenómeno no se basa sólo en las características y





decisiones de los sujetos, hay factores contextuales y relacionales, tanto familiares como del sistema escolar, geográficas, económicas y del mercado de trabajo.





## Lecturas sugeridas

1. Barilá, María Inés; Iuri, Teresa; et al. “Las subjetividades juveniles en la escuela media nocturna”. *Informe final Proyecto de Investigación 04/V060*. UNCo-CURZA. 2009-2012.
2. Barilá, María Inés; Ortiz Martín, Miguel y Poliszuk, Sandra (Coord.) *Las subjetividades juveniles en los entramados culturales contemporáneos. Un estudio con jóvenes argentinos y mexicanos*. UNCo-CURZA y UABC. Gral. Roca: Publifadecs. 2013. 385 páginas. E-book: Editorial Pilquen. CURZA. 2016. [En Línea] <<http://www.curza.net/cms/wp-content/uploads/2016/07/Subjetividades.pdf>>
3. Barilá, María Inés y Amoroso, Andrés. “Prácticas de participación política. Experiencias de socialización de jóvenes en la ‘nocturna’”. En Revista *Praxis Educativa* Vol 21, N° 1. 2017. Publicación del ICEII, UNLPam. *EdUNLPam.*, pp. 22-34. [En Línea]: <<http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>>
4. Barilá, María Inés y Cuevas, Verónica. “Jóvenes y adultos estudiantes. Relaciones en la escuela nocturna que posibilitan la inclusión”. En *Revista Pilquén, Sección Psicopedagogía, Vol 14 N° 1* (2017), Universidad Nacional del Comahue, CURZA, pp. 11-23. [En Línea] <<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico>>
5. Iuri, Teresa y Barilá, María Inés (Comp.) *Tenemos cosas que decir. La voz de los jóvenes en las entrevistas de investigación*. Entre Ríos: Fundación La Hendija. ISBN: 978-987-3900-46-4. 2016. 313 páginas.
6. Iuri, Teresa y Ibañez, Guadalupe M. *Estudiar y Trabajar. Políticas, Tensiones, Sentidos y Estrategias*. Editorial Académica Española. 2017. pp.7. 89.

