



La noche es *otro mundo*. Encuentros y desencuentros intergeneracionales en una Escuela para Jóvenes de la ciudad de San Luis

The night is another world. Intergenerational encounters and disagreements in a Youth School in the city of San Luis

María Noelia Gómez

gomez.noelia9@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis (UNSL) – Argentina. Magíster en Sociedad e Instituciones, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. También es docente universitaria, investigadora Categoría V y Coordinadora del Programa Adultos Mayores de la UNSL.

263

Liliana Marisol Martín

marisolmartin09@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis (UNSL) – Argentina. Magíster en Sociedad e Instituciones, Especialista en Constructivismo y Educación. También es Docente universitaria e investigadora, Categoría V.

María Belén Paredes

mbparedes@email.unsl.edu.ar

Universidad Nacional de San Luis (UNSL) – Argentina. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Es Docente universitaria, investigadora y Coordinadora de la Maestría en Educación Superior (FCH-UNSL) y de la Especialización en Educación Superior (FCH-UNSL).

Julieta Rivas Mancini

rivasmjulieta@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis (UNSL) – Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación y estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNSL. También es integrante del PROICO: "Relaciones intergeneracionales en escuelas ubicadas en diferentes contextos de la ciudad de San Luis: un abordaje etnográfico".

Resumen

Este artículo analiza los sentidos construidos sobre la experiencia escolar y las relaciones intergeneracionales (RI) en una escuela secundaria cuyo turno noche pertenece a la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) de la provincia de San Luis. El trabajo se enmarca en una investigación de enfoque etnográfico desarrollada entre 2023 y 2025, basada en observaciones, registros de campo y entrevistas a docentes y estudiantes. Para este artículo se analizaron específicamente los datos producidos en el turno noche.

Los resultados muestran un proceso de fragmentación intrainstitucional en el marco de una cultura escolar que tiende a desvalorizar el turno noche al que asisten jóvenes considerados "problemáticos" y "rezagados". En este contexto, las relaciones intergeneracionales se configuran en una tensión permanente entre procesos de estigmatización y prácticas docentes orientadas al reconocimiento, el acompañamiento y la generación de oportunidades educativas. A su vez, los estudiantes resignifican la escuela como un espacio de encuentro, refugio y formación. Se concluye que, si bien la contención, la escucha y el diálogo favorecen la permanencia escolar, resultan insuficientes para abordar las condiciones estructurales que atraviesan las trayectorias juveniles. El estudio muestra cómo la escuela

tensiona la reproducción de desigualdades y estigmas con la posibilidad de generar oportunidades educativas.

Palabras clave: relaciones intergeneracionales; escuela secundaria nocturna; estigma; posibilidad.

Abstract

This article examines the meanings constructed around school experience and intergenerational relationships (IRs) in a nocturnal secondary school within the Permanent Education for Youth and Adults modality (EPJA) in the Province of San Luis, Argentina. The study is part of an ethnographic research project conducted between 2023 and 2025, based on observations, field notes, and interviews with teachers and students. For the purposes of this article, the analysis focuses specifically on data produced in the evening shift.

The results reveal a process of intra-institutional fragmentation in school culture that tends to devalue the evening shift attended by young people considered “problematic” and “at a disadvantage.” In this context, intergenerational relationships are characterized by a constant tension between stigmatization and teaching practices aimed at recognition, support, and the creation of educational opportunities. Meanwhile, students redefine the school as a space for encounter, refuge, and learning. The study concludes that, while support, active listening, and dialogue promote school retention, they are insufficient to address the structural conditions that shape young people’s educational trajectories. The research demonstrates how the school system creates tension between perpetuating inequalities and stigmas and generating educational opportunities.

Key words: intergenerational relationships; nocturnal secondary school; stigma; possibility.

1. Una escuela en penumbras

"Todo duerme menos yo, y no estoy despierto"

"El insomne", Santiago Kovadloff

Llego antes de las 18:50 hs a la vereda de la escuela, en la reja veo chicos apoyados quizás esperando para entrar. Sus vestimentas no son "uniformes", son buzos, jeans, zapatillas, algunos con auriculares. Uno va caminando delante mío, pateando un fútbol. Frente a mí, un edificio enorme y con poca luz, todo contrasta con la "solemnidad" diurna que posee en la mañana, siempre poblado de numerosos estudiantes de uniforme azul.

Cuando ingreso, la escuela se me presenta un poco en penumbras, fría, muy silenciosa y vacía. La noche y sus sonidos, en pleno centro de la ciudad, contrasta con el silencio del edificio y las escasas personas que circulan por él. Hoy está el acto de Güemes del que quiero participar, aunque me anticipan los preceptores con los que converso al ingresar, que todavía no llega la docente que está a cargo. Espero en el pasillo de preceptoría, veo que de a poco van llegando algunos estudiantes y aparece la profe que faltaba. Luego de presentaciones e intercambios, nos vamos al salón de actos.

Entró por primera vez a ese recinto que siempre he visto cerrado y me impacta lo grande y antiguo que es. Piso, bancos y barandas de madera, como los del congreso de la nación, un estilo así, todo muy clásico y solemne. Un escenario donde hay una cartelera alusiva a Güemes, una pantalla para el proyector, un atril y un micrófono.

Abajo está el equipo de sonido, una notebook, alargues, proyector y tres chicos acomodando esa parte "técnica". Otra chica prueba hablar en el micrófono y entre medio están las profes a cargo del acto.

En un momento las docentes salen a buscar algunas cosas y se quedan solo los chicos y yo. La chica que está probando el micrófono del escenario comienza a marcar un pulso con la voz, una rítmica al estilo trap/rap (punch, punch...una onomatopeya que suena más o menos así) [no sé como se llama esto, pero debe tener un nombre en el género, en este momento siento mi “distancia generacional” respecto a ellos] y uno de los varones improvisa, sobre este pulso, una letra sobre Güemes “trap-eada”. Pienso: ¡Qué buena esta escena de una canción improvisada sobre un prócer! Y en un lenguaje musical propio de los jóvenes. Esta “impro” se desarrolla en unos pocos minutos, cuando las profes se habían ido del salón. Cuando vuelven, esto se corta.

Atenta, sigo sentada en los primeros bancos y observo la previa del acto. Las/os chicas/os acomodan rápidamente toda la parte técnica, me sorprende el manejo de las tecnologías y la libertad de hacer que le dan las profesoras, creo que son las responsables de todo esto en el acto. (Registro de Observación, TN-2023)

El fragmento anterior, registrado en nuestro diario de campo, ilustra aquello que se nos impuso desde los momentos iniciales de esta investigación etnográfica: las tensiones propias de un turno escolar lúgubre que, en ocasiones aparece como sombrío o demacrado en contraste con los otros turnos de la misma institución, pero que también consigue desplegar la potencia escolar de una modalidad (la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en adelante EPJA) que, aunque estigmatizada socialmente, demuestra un modo particular de hacer escuela, valorado por sus actores y actrices institucionales.

“Todo duerme”, o va camino hacia el estado de reposo hacia el final del día en el centro de la ciudad. Estas eran algunas de las sensaciones, cuando cada

semana llegábamos a “la nocturna” a realizar el trabajo de campo. Las persianas de los comercios iban bajando, las personas ya caminaban un poco más despacio terminando su jornada laboral. La urbe se iba apagando y, al entrar al edificio escolar también silencioso, la penumbra aludía al descanso, antítesis de los ruidos, colores y olores que suelen tener las escuelas “diurnas”. Aunque todo parecía dormir, quienes “hacen” la escuela de la noche iban llegando de a poco - en un uso del tiempo escolar “muy otro” respecto a los otros turnos- con formas particulares de transitar el espacio casi vacío y sombrío, pero espacio escolar al fin. Así llegaban puñados de estudiantes después de culminar su jornada laboral o de trabajos domésticos. Allí nosotras/os, etnógrafas/os “anfibia/os”¹, intentábamos estar despierta/os, atenta/os, con los ojos bien abiertos para captar detalles, voces, sonidos, señales de un campo que poco a poco empezaba a hablar.

El trabajo de investigación que venimos llevando adelante desde el 2023 en el marco del Proyecto: “*Relaciones intergeneracionales en escuelas secundarias ubicadas en diferentes contextos de la ciudad de San Luis: un abordaje etnográfico*”, se radica en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. El mismo aborda lo intergeneracional como mirada, asumiendo un enfoque etnográfico que busca interpretar la cultura escolar desde el cruce de sentidos y prácticas de las generaciones que se vinculan en la escuela.

Este enfoque se concreta en un *trabajo de campo*, desarrollado por un período prolongado en un *terreno*, en este caso el escenario escolar, entendido como

¹ En etnografía, “ser anfibio/a” se refiere a la capacidad de las personas para habitar y transitar entre dos mundos, como el local y el global, el propio y el de las/os “nativas/os” o entre lo acuático y lo terrestre, tal como lo hacía la cultura campesina estudiada por Fals Borda. En nuestro proyecto de investigación, con frecuencia empleamos esta metáfora para referirnos al proceso llevado a cabo como investigadoras/es de diversas procedencias profesionales, fundamentalmente del campo de la educación y la sociología, pero que nos adentramos por primera vez en la metodología etnográfica, vivenciando un constante ir y venir entre teorías, metodologías y lenguajes, transitando diferentes fronteras y discursos.

unidad de observación desde la cual se aborda el problema de investigación. Las técnicas empleadas fueron la observación participante y la entrevista etnográfica a diversos actores y actrices institucionales. Se realizaron observaciones participantes de espacios comunes de la institución, ingresos y salidas, desarrollo de clases y reuniones en salas de preceptores y/o profesores, que nos permitieron vivenciar de manera directa la cotidianeidad escolar. Por su parte, las entrevistas etnográficas posibilitaron un tipo de relación social donde se encontraron las reflexividades nativas y las del equipo de investigación (Guber, 2016).

Estos instrumentos, articulados durante nuestra permanencia en el campo, nos permitieron construir una relación de confianza con algunos actores y actrices institucionales, y fruto de ello producir un texto etnográfico interpretado a la luz de las reflexividades puestas en juego. A los fines de este artículo, hemos seleccionado algunas de las escenas emergentes más elocuentes del turno noche que abonan a la comprensión de las RI en la modalidad EPJA.

La escuela en donde se desarrolló el trabajo de campo es una institución pública centenaria de la ciudad de San Luis que posee tres turnos (mañana, tarde y noche) y alberga aproximadamente 150 docentes y 744 estudiantes de diversos estratos sociales, de los cuales 121 asisten al turno noche.

2. El turno noche en el marco de las "Escuelas para jóvenes" de la provincia de San Luis

El turno noche de la escuela indagada se inscribe en lo que los marcos normativos provinciales denominan "Escuela para Jóvenes", un formato que surge en San Luis en el año 2013 y que ofrece un cursado de los estudios secundarios en cuatro años, para adolescentes y jóvenes cuyas edades van de los 15/16 a los 18 años. Como es sabido, desde la sanción de la LEY N° 26206 en el año 2006, la EPJA pasó a formar parte del sistema educativo

como una de las ocho modalidades que lo conforman, abandonando su previa y lábil categoría de “Régimen Especial” que asumió en la Ley Federal de Educación (1993 - 2006). Con ello, el campo tomó relevancia tanto en el diseño de políticas públicas específicas como en las producciones académicas y científicas. Sin embargo, en la actualidad, su oferta presenta en nuestro país “una gran variedad de tipos institucionales, en algunos casos yuxtapuestos como “capas geológicas”, dependientes de diversas áreas del gobierno educativo y con participación de distintos ámbitos gubernamentales, sociales y privados” (Finnegan, 2016, p. 37).

Desde su normativa las “Escuelas para Jóvenes” de San Luis proponen un diseño curricular modular para facilitar la movilidad, acceso, permanencia y promoción de la/os jóvenes. En lo metodológico y pedagógico-didáctico, se proponen clases como: “seminarios, talleres, conferencias, proyectos colaborativos, cátedras compartidas, estudios de casos, ateneos, foros virtuales, comunidades de aprendizaje”. (Decreto N° 1953-ME-2013).

270

Por su parte, la literatura académica describe a la EPJA como “una modalidad que atiende a personas cuyos derechos han sido vulnerados, y el Estado, como garante y responsable, es quien debe generar propuestas viables y acordes a las necesidades educativas de estos sujetos” (Levy y Rodriguez, 2015, p. 4). En coincidencia con esta definición, Paredes y Pochulu (2005) la caracterizan como un “sistema remedial que debe paliar lo que el sistema educativo no puede alcanzar con razones siempre ajenas a la propia escuela” (p. 2). Así puede agregarse desde Finnegan (2016) que la EPJA tiende a situarse como una última oportunidad escolar que, en los “bordes” del sistema, va recogiendo a los “caídos” del nivel secundario común (Finnegan, 2016).

En los apartados que siguen y empleando como insumos nuestros registros de campo, buscaremos matizar estas referencias teóricas y narrar el modo en que se concretan y encarnan en sentidos y prácticas de sujetos

particulares. De este modo ofrecemos una descripción general etnográfica de las características de la cultura institucional de la noche en el marco de procesos de fragmentación intra e interinstitucional, haciendo hincapié en las maneras en que se caracteriza a las/os estudiantes y a las/os docentes que trabajan en ella, los modos en que se tejen las RI, y los procesos de transmisión cultural que tienen lugar.

3. Una escuela, tres escuelas. A propósito de la fragmentación intra-institucional

A lo largo de nuestro trabajo de campo etnográfico hemos configurado ciertas ideas sobre la cultura institucional escolar que la distinguen de otras del medio local. Se trata de una escuela secundaria centenaria a la que asisten numerosas/os estudiantes de diversos estratos sociales, muy solicitada en la comunidad en virtud de cierta imagen de prestigio asociado a su dilatada historia y por su fácil accesibilidad geográfica, al confluir en ella diversas líneas de transporte público.

271

La imponente y solidez de su antigua arquitectura han llamado nuestra atención desde el comienzo del trabajo de campo (Rosales, Martín, Gómez, Paredes y Villagra, 2024) y ha resultado uno de los rasgos identitarios centrales de su idiosincrasia institucional, en tanto se configura como materialidad que sostiene sentidos simbólicos propios de la solidez de la modernidad (Bauman, 2003).

En nuestro intento por develar e interpretar su cultura nos ha llamado la atención las marcadas diferencias observables entre los turnos mañana y tarde respecto del turno noche. Nuestras descripciones densas abonan esta idea y los propios actores y actrices escolares construyen fronteras de sentido entre uno y otro turno, denotando procesos de fragmentación educativa al interior de la misma escuela que, como veremos, si bien interpelan y

marginan el nivel académico del turno noche, describen además en su interior un paisaje educativo novedoso en otros aspectos.

A contrapelo de las promesas modernas igualitaristas que pretendían abolir o neutralizar los condicionantes sociales de origen desde procesos educativos que se proponían la integración de los ciudadanos, la escuelas contemporáneas asistirían a procesos de desinstitucionalización que las debilitan y les restan la fuerza de sus momentos fundacionales, tal como lo plantea Kessler (2002), lo escolar pierde su capacidad de modelar la subjetividad conforme a un proyecto de ciudadanía.

Los procesos de desigualdad educativa abordados por autores como Braslavsky (1985); Kessler (2002) y Tiramonti (2012) en términos de segmentación y fragmentación -que establecen fuertes correlaciones entre la pertenencia social de estudiantes y la calidad de la educación que reciben- parecieran hacerse patentes al interior de esta escuela. Ésta no solo encontraría dificultades para contrarrestar los determinismos sociales, sino que su propio funcionamiento institucional tendería a reproducirlos, a través de algunas estrategias de selección meritocrática que considera los promedios más altos para el ingreso al turno mañana, percibido como más organizado institucionalmente; de más alto nivel académico; así como más sólido en la conservación de sus rituales tradicionales con una impronta formal y academicista. En este sentido, un docente entrevistado que trabaja en los turnos mañana y noche de la misma institución, expresa:

Cuando yo pedí una cartilla en el turno noche fue imposible, ni siquiera subirla y que la lean por Whatsapp, olvidate. Muchos no tienen celular o tienen un celular que no les aguanta los archivos, a los PDF los tenemos que imprimir acá. En la mañana no, me sorprende eso, libros que se piden, libros que compra la mayoría, pedís la cartilla; la traen y a veces avanzo muchísimo más rápido con los programas... En la mañana es otra cosa, vuelan, te juro, vuelan

los chicos, leen cosas por fuera y me lo comentan en clase. (Entrevista Prof.,TN-2025)

En el turno mañana, la materialidad histórica de la escuela, sus protocolares actos y efemérides escolares, así como la referencia y valoración permanente a su historia por parte de adultos/as y jóvenes -aun con matices de sentidos- tienden a reforzar, desde lo discursivo, un suelo simbólico que sostiene la cultura de la modernidad con valores y normas del origen del sistema educativo (Rosales, Martín, Gómez, Paredes y Villagra, 2024). Asimismo, desde las voces de entrevistas se considera que los docentes aquí son “más conservadores” y sus estudiantes tienen “mejor nivel académico”.

Por su parte el turno tarde, si bien comparte simbólicamente valores y normas similares a los del turno mañana, adquiere una organización escolar que es percibida como más “tranqui”, “relajada” o “flexible”, asociada aparentemente a una menor presencia de personal directivo y de apoyo que repercute en la dimensión organizacional, ofreciendo márgenes de mayor autonomía.

El caso particular del turno noche representa un paisaje escolar muy diferente, al que asisten estudiantes con una situación social desfavorecida. En palabras de varias/os docentes con quienes conversamos: “lo que falla por ahí con los chicos de la noche es la contención familiar”; “son chicos muy carentes, vienen de lugares muy pobres”; “vienen rezagados, de fracasar de una escuela y de otra... Con la pandemia además bajó mucho el nivel...”. Entre las problemáticas sociales que se reconocen desde las voces adultas destacan los consumos problemáticos y modalidades de trato que resultan violentas. Además en función de todo ello, ser profesor/a o directivo adquiere otras implicancias que exceden lo meramente académico, tal como lo expresan: “Yo hablo mucho con los chicos, en general, creo que hay que hablar mucho”; “nada que ver los profes de la noche con los de mañana y tarde, incluso hay

profes que dan en la mañana y en la tarde y ese mismo profe a la noche es otra persona”; “acá como profe te fogueas”.

La fragmentación intra-institucional se advierte también en la organización de actos escolares, salidas extracurriculares, actividades recreativas y/o de intercambios interinstitucionales ya que es un turno ausente en diversas actividades de la vida escolar diurna, aunque se intente según lo enuncian algunos discursos “hacer de estas tres escuelas, una escuela”.

Esta fragmentación se vive con preocupación, malestar e impotencia por parte de algunas/os docentes:

A mi me gustaría que se integrara más a la noche a los otros turnos. Que se hiciera algo desde el colegio, no sólo los actos o cosas así institucionales sino...pasar tiempo juntos los tres turnos, porque a los de la noche se los deja mucho de lado (...). Los del turno noche, además de no recibir tablets o notebooks que da el gobierno, no tienen la copa de leche sino que se les guarda las porciones de la mañana. Además no pueden participar, por el horario al que asisten, de muchas salidas y cosas que organiza el colegio hacia afuera, hacia la comunidad. Por ejemplo, la visita a las universidades por la oferta educativa, los del turno noche nunca van porque esas actividades se hacen a la mañana y los chicos a lo mejor están trabajando, atendiendo a la familia, es otra realidad. (Entrevista Prof., TN-2023)

En los siguientes apartados profundizaremos en las particularidades del turno noche concebido como “otro mundo” dentro de la institución, portando sentidos de estigmatización pero a la vez que prácticas novedosas con potencia política y educativa.

4. Develando la cultura institucional del turno noche: entre el estigma y la potencia de hacer escuela

*"Luego me pregunta si a la noche están observando
y yo le contesto que sí y agrega: 'ah, la noche es otro mundo',
me da un beso y se retira de la escuela"*

(Registro de campo, TN-2023)

Conforme fuimos accediendo a algunas puntas de los hilos simbólicos que entraman la cultura escolar indagada, advertimos, en consonancia con los aportes de Bolleta y García (2011) y Bayón y Saraví (2019), una combinación paradójica, conviviendo y entramando dos modos diferenciados de hacer escuela. Así las prácticas y los sentidos pendulan entre la reproducción de estigmas de marginación, que tienden a justificar las desigualdades preexistentes de la población que asiste, y la apertura a una nueva oportunidad para quienes llegan a la institución con el proyecto de culminar sus estudios secundarios.

Aludimos a la idea de estigma de marginación para referir a los procesos de desvalorización y trato discriminatorio de los que son objeto las y los estudiantes en la escuela nocturna, reflejo de la devaluación social más amplia que recae sobre los sujetos de sectores populares. Así sus formas de vida son leídas como deficitarias, desde una sospecha generalizada sobre sus capacidades morales e intelectuales (De la Vega, 2015).

Por su parte y en contraposición hacemos foco en procesos sociales de signo inverso que también tienen lugar en el espacio escolar cuando se configura como apertura a nuevos "horizontes de posibilidad" para las y los jóvenes construyan expectativas de futuro posible más allá de los determinismos sociales.

4.1 El título no les sirve para la vida cuando salen de la escuela, está como vacío: la nocturna como estigma de marginación

La profesora vuelve a interrumpir la explicación porque alguien parece que tira un papel desde atrás. Con voz más firme dice que le parece una falta de respeto y que eso ya pasó ayer y lo estuvieron hablando: “¡Por favor no me hagan volver a enojar!”. ¿Quién fue? ¿Vos? ¿O vos?”, dirigiéndose a los chicos que están en el fondo. “A lo mejor para mí es una falta de respeto y para ustedes no, habría que ver qué entendemos cada uno por respeto”. Y continúa: “Ayer me fui con la campera llena de papelitos con baba, respire hondo y me dije a mi misma: ‘Bueno con el discurso que les di ayer algo les queda, ya está, no te enojés, se van a dar cuenta, te van a pedir disculpas’ pero no puede ser que hoy vuelvan a hacer lo mismo”. Se la nota enojada y frustrada al mismo tiempo. Continúa: “yo les pedí que hiciéramos un contrato. Al principio no me conocían, ahora ya nos conocemos un poco más y ustedes saben que el único límite que no permito que crucen es la falta de respeto. Porque uno puede saber mucho de algo, conocer mucho, saber de un tema pero si es un irrespetuoso nada tiene sentido. Yo les tengo que marcar que esto es una falta de respeto, que no me puedo ir con la campera llena de baba, pero tampoco puedo interrumpir todas las clases para enseñarles cosas básicas de convivencia. Yo no quiero ser una enemiga y tampoco estar todas las clases señalando lo mismo, que no digan malas palabras, que presten atención, que dejen el celular, creo que son cosas básicas que a esta altura que ya nos conocemos más ustedes podrían incorporar... y hoy vuelven a tirar los papelitos”.

A: “Disculpe profe” (dice uno de los chicos del fondo, en voz baja).

Profe: “Sí, está bien. Te disculpo, pero después de las disculpas uno tiene que cambiar”.

Se vuelve a dirigir a mí y me dice: “anotó todo esto porque debe ser central para tu investigación. Igual me pasa en todas las escuelas, y te diré que a veces peor que acá. A veces salgo de dar clases, me sé subir a la bici y largarme a llorar, me descargo y corto...porque yo tengo una vida fuera del aula, pero la verdad que está muy difícil. (Registro de observación áulica, TN-2025)

El fragmento registrado ilustra y sintetiza algunos desencuentros intergeneracionales en la relación pedagógica entre jóvenes y adultos/as y algunos sentidos de imposibilidad y frustración en el intento de desarrollar prácticas de enseñanza en la escuela nocturna. Como veremos a lo largo del apartado, en ocasiones emergen dinámicas que resultan en contención y/o moralización y disciplinamiento, pero que tienen en común el refuerzo de miradas subyacentes peyorativas hacia el estudiantado que hacen obstáculo a la transmisión cultural.

Como se ha señalado anteriormente, quien asiste a una “Escuela para Jóvenes” carga con sentidos que lo/la caracterizan como alguien excluida/o o desplazada/o del sistema educativo. Al tener mínimo dos años de sobreedad, lo que implica haber desertado o repetido en otras escuelas secundarias comunes, estos/as estudiantes tienen la marca de lo “sobrante”.

277

Algunos/as adultos/as expresan que los/as estudiantes del turno noche “no están encaminados en la vida”, que son “los repitentes” y “los rezagados, que vienen de fracasar de una escuela y de otra”, además de que “no les importa nada” y asisten a la escuela “a no hacer nada”. Estas miradas parecieran reactualizar el carácter remedial con el que se concebía a la EPJA en sus orígenes y reforzar sentidos estigmatizantes de este tipo de instituciones y su población.

Bayón y Saraví (2018) exploran cómo la desigualdad de clase necesita del estigma escolar para reproducirse, legitimarse y consolidarse por medio de dimensiones morales y simbólicas que prevalecen y se producen en la

escuela. Algunos de estos mecanismos tienen que ver con los efectos del discurso meritocrático; la individualización del fracaso; los procesos de pre-selección escolar por medio de exámenes que distribuyen distintas clases sociales en diferentes tipos de escuela y la reproducción de estereotipos y representaciones negativas de estudiantes de sectores populares.

Muchas/os adultas/os de nuestra investigación refieren además al bajo nivel académico del turno noche y al vaciamiento o achicamiento de contenidos que se dan en cada materia, aduciendo a la dificultad que comporta enseñar y lograr aprendizajes:

Los profes encuentran dificultad para desarrollar sus temas, por ejemplo la profesora S., que tiene un nivel universitario, está dando lo básico de lo básico; porque se cansó de intentar dar lo que correspondería a un segundo año y no encontrar nivel en los chicos o conocimientos previos para que comprendan los temas. Casi todos los profes van bajando los contenidos haciendo solo trabajos prácticos que los chicos les van entregando. En definitiva, si se llevan la materia, a fin de año la sacan igual porque hacen los prácticos, le explican algún tema al profe y se les pasa la nota. Es como que todos terminan la escuela o se llevan el título, pero el título no les sirve para la vida cuando salen de la escuela, está como vacío. (Registro de campo, TN-2025).

278

En el mismo sentido otro registro narra: "La docente M. hace mención al vaciamiento de contenidos: actualmente el turno se enfoca en contener a los estudiantes" (Registro de Campo, TN-2023), dando cuenta de esta característica diferencial de la noche en comparación a los otros turnos de la escuela.

Tal como lo expresan algunas producciones académicas, el énfasis estaría puesto en la "contención de la persona" por sobre el trabajo con los contenidos académicos. Brusilovsky y Cabrera (2005) señalan que en este

enfoque el saber ocuparía un lugar secundario y la vida escolar tendería a dar protección y contención, procurando que la escuela sea un lugar de refugio que permita suplir las ausencias sociales y familiares.

En palabras de una docente, que también trabaja en el turno tarde de la misma institución, aparece esta idea:

Se hace mucho trabajo social a la noche, se hace más acompañamiento, no nos olvidemos que el chico que viene al turno noche ya no tiene cabida en otras escuelas, por sobreedad, generalmente han tenido problemas de conducta o han abandonado por cuestiones de trabajo, familiares, te diría que un 90% del turno noche tiene problemáticas. (Entrevista Prof., TT-2023).

Desde este enfoque centrado en la “atención de la persona”, las/os estudiantes son vistos como sujetos vulnerados tanto social como cognitivamente, lo que justifica la importancia de la contención. Para las autoras, a pesar de algunos matices y potencialidades, esta orientación pedagógica sigue reproduciendo lógicas conservadoras y asistencialistas, al enfatizar la atención individual y el trato personalizado pero sin contribuir a la construcción de herramientas para superar las condiciones de vulnerabilidad (Brusilovsky y Cabrera, 2005).

En este sentido, una de las docentes expresa que: “Hoy estos chicos están...no sé donde están. Los chicos tienen una indiferencia total, al conocimiento, al profesor, a los compañeros, a ellos mismos... Antes al colegio venían adultos, con ganas de aprender. Hoy son jóvenes con sobreedad, con niveles de repitencia terribles, que vienen a no hacer nada...”. Estas descripciones en términos de déficit e imposibilidad se asocian a una idea de educación y enseñanza como un imposible por parte de la escuela. Esto, según Duschatzky y Corea (2002) puede ser visto como un “estallido” de la imagen moderna de estudiante, presentando una marcada distancia entre el alumno/a real y el ideal. En palabras de las autoras, la diferencia está en que

“los de antes se dejaban educar, instituir, moldear por la institución escolar y no así los de ahora” (Duschatzky y Corea, 2002, p. 86). Esto puede llevar a algunas/os docentes a una posición de resistencia frente a las nuevas formas de ser adolescente y joven en la escuela, retrotrayéndose constantemente al pasado, bajo la idea de que éste era mejor.

La “impotencia” que se deja entrever en las palabras docentes, puede ser entendida en términos de Duschatzky y Corea (2002) como la impotencia del dispositivo escuela, hijo de la modernidad y heredero de sus valores, cuya eficacia simbólica ha caído, disminuyendo su capacidad performativa sobre los sujetos de la educación.

Algunas escenas registradas en nuestro trabajo de campo así lo ilustran:

Irrumpe con todo el preceptor en la sala con un alumno y le dice ¡a la gorra le decis a tu mamá que la venga a buscar! ¡Y ya te pongo amonestaciones! ¡Y me esperas acá!’. [Se lo ve muy enojado]. El alumno queda en la puerta, el preceptor me comenta que es ‘de ese 1º año que hablábamos recién’. Me dice ‘me tienen hartos, los profes no pueden dar clases así’ le dice a la otra preceptora: ‘al que se porta mal te lo mando con cinto’ y se va al curso a controlar los comportamientos, mientras la profe nueva intenta dar su clase.

Me quedo sola con la preceptora que está anotando las amonestaciones del alumno, me mira cómplicemente y me dice: ‘no sé qué le pasa a este chico con la gorra, no se puede usar acá adentro pero él la tiene como pegada a la cabeza’. (Registro de campo, TN-2023)

Una alumna me comenta: ‘por ejemplo, nos portamos mal porque la profe no pone de su parte, no nos enseña, nos empieza a mirar mal, por eso nos portamos así con ella. A mí me molesta por ejemplo cuando nos grita, no nos gusta como nos trata la profe, no nos gusta estar con ella porque nos mira mal’. (Entrevista Estudiante, TN-2023).

Escenas que parecen aludir a cierto desacople entre la escuela y las/os jóvenes así como a la falta de reconocimiento de parte del mundo adulto hacia sus culturas. Las representaciones peyorativas no pasan desapercibidas para el estudiantado, quienes muchas veces, en respuesta resisten o entran en conflicto con las propuestas de transmisión adultas. Asimismo emergieron sentidos de peligrosidad asociados al trabajo docente en la noche que profundizan el desencuentro intergeneracional. Señala una docente al respecto:

A la noche es otra vida, algunos estudiantes trabajan, otros están mucho tiempo en la calle, están muy solos, con todo lo que eso implica, la soledad, los vicios y demás, así que bueno, se vuelve casi peligroso trabajar en este turno. (Entrevista Prof., TT-2023).

Por su parte, una estudiante cuenta:

Hay muchos profes que hacen mañana, tarde y no quieren hacer la noche (...) porque, bueno, nos juzgan de una manera, no sé, nos ven criminales. Una noche yo me lastimé la pierna y me llevaron a la sala al lado de la dirección y había dos profes (...) y dice uno: 'aparte hay que venir a la noche con esas caritas que tienen bastante peligrosas', haciendo una valoración crítica de ello, sigue: 'Yo no creo que sea manera de tratarnos, capaz por venir todos de ropa deportiva ya somos malandras para ellos, nos juzgan por la manera de vivir, de mirar, de vestarnos, si no venimos acorde al uniforme ya somos mal vistos'. (Registro de campo, TN-2025)

Expresan Brusilovsky y Cabrera (2005) que, con algunos matices y no como tipos "puros", algunas modalidades de trabajo en la EPJA pueden centrarse también en la moralización y el disciplinamiento. Esta tipología de trabajo refuerza las jerarquías en las RI, las/os docentes y adultas/os de la escuela se posicionan como poseedores/as del saber y de los valores morales a impartir, mientras que las adolescencias y juventudes son vistos como

sujetos a corregir y enderezar. Se pone énfasis en un trabajo que pasa por aconsejar, hablarles, llamarles la atención e incluso, a veces, avergonzarles. Para las autoras la escuela es vista como un espacio de re-socialización para adscribir a las normas y reglas del juego que se imparten desde las jerarquías, que se gestionan con la aplicación de llamados de atención y sanciones.

Coincidentes con este planteo, Bayón y Saraví (2019) sostienen que en las instituciones que trabajan con sectores populares, la disciplina escolar opera como refuerzo moralizante en la búsqueda de “reformular”, “formar un carácter” o “cultivar” en las/os estudiantes lo que se cree que carecen, sobre todo a causa de su pertenencia de clase. Es así que, al concebirlos/as como “ingobernables”, la escuela fortalece sus mecanismos de supervisión, sanción y control de las conductas.

Como vimos anteriormente, a la imposibilidad de “gobernar” las conductas “inapropiadas” de algunas/os estudiantes, se le suma la impotencia de poder hacer algo más significativo y profundo en las clases con los procesos de transmisión.

Sin embargo, como veremos en el próximo apartado, circulan también algunos otros sentidos entre docentes y estudiantes que tienen que ver con la capacidad de que “algo valioso” se ponga en juego en el vínculo que traman las generaciones, en ese particular espacio-tiempo compartido.

4.2 *Eso sí me gustó mucho de acá, que me ayudaron: la nocturna como horizonte de posibilidad*

“Te abracé en la noche...”

(Fernando Cabrera, cantautor uruguayo)

“Comparado a otros colegios nocturnos, es muy buena la educación que te brindan acá”

(Entrevista grupal estudiantes, TN-2023)

"La estudiante me dice 'la escuela está buenísima; la escuela está flama, porque nos tratan bien los profes'"

(Entrevista grupal estudiantes, TN-2023)

A la par de la reproducción de estigmatizaciones y representaciones negativas en torno al turno noche, su cultura también es valorada por albergar formas particulares de ser docente y llevar adelante procesos de transmisión cultural más afectuosos, desde una sensibilidad y capacidad de alojar al otro/a con todas sus características, necesidades, problemáticas y desde el respeto hacia sus adscripciones culturales.

De algún modo, algunas de las escenas o conversaciones manifiestan gestos de hospitalidad cuando, según Skliar (2015) "se trata de recibir al otro sin hacer ni hacerle ninguna pregunta; se trata de la posibilidad de ser anfitriones sin establecer ninguna condición" (p.3). Para Skliar *Hospitalitas* refiere a la virtud de quien hospeda a peregrinos recogiendo y prestando debida asistencia a sus necesidades, más allá de su procedencia. Es una palabra vinculada a la inclusión educativa, en la que el mundo adulto se posicionaría como anfitrión que acoge al joven desde el respeto, deferencia y el cuidado, aun cuando el encuentro intergeneracional con el otro comporte también extrañamiento y en ocasiones hostilidad. Estos gestos parecen construirse artesanalmente a través del paso del tiempo por la modalidad tras haberse "fogueado" al ingresar a trabajar en la nocturna, que va "moldeando" en algunas/os un particular modo de vincularse, de intervenir, de dar clases. Estos modos son valorados por las y los estudiantes, quienes encuentran sentidos diversos a su paso por una escuela "flama", vivenciada como una buena escuela que enseña y forja vínculos caracterizados por la escucha, la empatía, la contención afectiva, tanto en las relaciones inter como intra-generacionales. En conversaciones con docentes, emergen algunas de estas características:

Yo tengo esa sensibilidad, viste, para entrar al curso, detectar algunas cuestiones, yo eso lo hago muy fácil. El primer día que vengo veo a los chicos y veo cosas muy puntuales, me doy cuenta, ah mirá, algo pasa, o algo con la familia, o algo de ellos...Obviamente que creo que esto me lo ha dado el tiempo en el colegio, ¿no? Al principio me pasaba que yo me iba llorando porque no podía ayudarlos de otra manera. Yo soy mucho de hablar con ellos, me vinculo, porque las situaciones por las que algunos pasan son muy complejas.

Una alumna llegó hoy y me dijo: 'profesora, estoy re cansada, tengo hambre porque me levanté a las 6 de la mañana, esto de trabajar no me gusta nada', obviamente que la alumna si viene y me dice es porque sabe que encuentra una apertura, capaz que otro profe no le dice nada o le contesta: 'bueno, lo lamento'. (Entrevista Prof., TN-2025)

Yo lo disfruto acá, mirá que doy clase a la mañana, en 1° año, y son muy chiquitos, hay otros problemas. Acá es como que se da para compartir, comemos facturas, charlamos de cosas, ellos me preguntan por mis cosas, yo sé las historias de cada uno...es distinto a la noche. (Entrevista Prof., TN-2023)

284

Esta modalidad posee una potencia reconocida por sus actores institucionales, quizá la potencia política a la que refiere Martínez (2015) cuando hace referencia a todo lo que puede el encuentro escolar aun cuando su dimensión pedagógica se encuentre disminuida, concebida en los términos tradicionales. En este sentido las escenas aulicas y escolares no reflejan un aula cliché, pero dan lugar a un espacio social en el que las/os jóvenes se encuentran, se acompañan y también entablan vínculos intergeneracionales con sus docentes y formas de relación con la cultura desde contenidos que las/os "enganchan" y amplían sus horizontes de posibilidad:

Yo creo que ellos vienen por varias cosas, para entretenerse, despegarse un poco de su realidad. Yo lo veo a veces en mis clases; traemos minicuentos o ellos arman, y hay cosas que los atrapan mucho, cosas nuevas, o los traes acá a la biblioteca y se maravillan (...) están acá por eso y porque se acompañan unos con otros en su soledad, se cuentan cosas... A veces uno ve que está medio complicada la cosa con alguien y el compañero viene y te lo dice. Entonces accionas otros mecanismos, la escuela los acompaña por ese lado... yo veo que por eso vienen, un poco por entretenerse, un poco para estar acompañados, por charlar, por los vínculos. (Entrevista Prof., TN-2025)

Nobile (2014) sugiere que el tipo de vínculos positivos construidos con docentes en el marco de los nuevos formatos escolares fomenta una emocionalidad positiva que reconfigura las trayectorias escolares, potenciando su sentido de agencia para la integración social. La autora señala que las/os docentes que promueven un ambiente de respeto y no culpabilización, mejoran la experiencia emocional de las/os estudiantes, quienes valoran positivamente el trato recibido, sintiéndose acompañadas/os y contenidas/os.

285

Cuando el mundo adulto reconoce las posibilidades de sus estudiantes la escuela parece configurarse en apuesta de ampliación de horizontes de posibilidad:

Hay una chica ahora con la que vamos a intercolegiales a presentar cuentos. Yo le dije que fuéramos porque el nivel de cuento que ha hecho es impresionante. Yo le perfilé algunas cosas para que cumpla los requisitos, pero me asombró que ella lo creara sola. (Entrevista Prof., TN-2025).

En mi materia culminan con un proyecto de investigación básico, busco que conozcan un esquema. Tienen que identificar para eso un

problema social, concreto, que sea cercano a ellos. En las primeras clases les cuesta un poquito pero yo les pregunto: ¿Qué problemas los afectan a ustedes? ¿Cuáles son los desafíos que tienen hoy? ¿Cuáles son sus proyectos de vida? Hasta que llegamos a hablar de la juventud... (Entrevista Prof., TN-2025).

La artesanía de un trabajo que busca hacer accesibles y significativos los contenidos de las materias, procura dialogar con las culturas juveniles pero que no se queden en lo que ya conocen sino que vayan más allá, buscando ampliar horizontes y saberes. Además predominan sentidos que valoran los logros en aprendizajes contruidos, lo que resulta particularmente valioso para las y los estudiantes:

Los profes quieren ver ese empeño que vos le pones a las materias y eso sí me gustó mucho, que me ayudaron, o sea me dieron los trabajos o las cosas, los temas para estudiarlos, los estudié y fui sacando muchísimas materias. (Entrevista a estudiante, TN-2023)

286

La preceptora me dijo: yo creo que tenés el valor suficiente para estudiar y lograr pasar de año con tus otros compañeros, porque por una mala nota no tenés que perder un año entero. (Entrevista grupal estudiantes, TN-2025)

Para Nobile (2014), el entusiasmo por la experiencia escolar de algunas/os estudiantes se relaciona con el buen rendimiento académico y el apoyo docente.

Por su parte Bolleta y García (2011) señalan que la nocturna abre posibilidades a trayectorias educativas interrumpidas, lábiles, fragmentadas, dado que desde los/as adultos/as aparece la preocupación por el sostenimiento de las mismas:

Han habido algunos casos de chicas embarazadas, pero que no cortamos el vínculo a través del correo electrónico, del teléfono, del

Whatsapp, se le iban mandando las tareas, los contenidos, las cartillas. Muchas de ellas, se revinculaban a la institución y completaron el nivel. Eso como aspecto para destacar, que acá siempre se trabajó mucho el tema de la inclusión, la inclusión en todo sentido. (Entrevista Prof., TN-2025)

Podemos decir, en términos de las categorías elaboradas por las autoras Brusilovsky y Cabrera (2005), que en el turno noche el modelo del “compromiso de atención a la persona” se combina con el “compromiso con la distribución igualitaria del conocimiento escolar”. En este sentido, “la centralidad del afecto se plantea como condición para la enseñanza” (Brusilovsky y Cabrera, 2005, p. 292).

La potencia de la escuela nocturna para quienes llevan las marcas del fracaso escolar, la exclusión social, los distintos tipos de violencia y las etiquetas negativas encarnadas en los cuerpos, quizás radica en los gestos de una hospitalidad practicada y sentida que da cuenta de ser anfitrionas/es sin ninguna condición, por parte de adultas/os educadoras/es atentas/os a escuchar a sus estudiantes, a intervenir en la búsqueda de soluciones a problemas escolares y no tanto. Estas experiencias permiten a las/os estudiantes filiarse no solo a una institución particular sino a la cultura en general, aunque tal como señala Nobile (2014), esta experiencia de pertenencia tiene claros límites económicos, sociales y políticos que rebasan la tarea escolar.

Es importante resaltar que la potencia del afecto, la disponibilidad para la contención, la escucha y las intervenciones múltiples que exceden el trabajo propiamente pedagógico, se llevan adelante no sin dolores ni sufrimiento. Tarea ardua que muchas veces trae implicancias emocionales y afectivas para las/os propios docentes que, dada la vulnerabilidad, sobrecarga y exigencia vivenciada, las/os lleva a buscar ayudas para sostenerse en la tarea:

Vos como educador llegas hasta cierto límite y también la cuestión de la ética, de si tienes que hacerlo o no, y bueno a veces me quedo callada porque son problemáticas que me exceden, que la mayoría de las veces no podés hacer nada... (Entrevista Prof., TN-2025)

En 1º año veo que no tienen los recursos materiales sumado a lo emocional, falta mucha contención. Lo veo más en primero, no en cuarto. Son más grandes los de 4º, trabajan, o sea, tenemos un gran porcentaje que trabajan, que ya tienen 18, pueden tener hasta 19 o haberlos cumplido y ya tienen capaz otro manejo de otro ingreso. Trabajan en las tardes ... un chico trabaja en una verdulería, después otro en una tienda, otro en un taller, ¿viste? Hay uno en particular que a veces hace doble turno y vos lo ves a las 11 de la noche, lo tengo los viernes, dormido, a veces lo ves como que cabecea un poco, le ofreces algo, que coma, ¿viste? Le llevas un alfajor, algo para que despierte, pero llega un momento en que no, no lo puede sostener (Entrevista Prof., TN-2025).

5. Cierres provisorios

La experiencia etnográfica que venimos desarrollando nos ha permitido comprender las particularidades de una escuela nocturna de San Luis, develando algunos sentidos que le atribuyen actores y actrices institucionales a sus prácticas escolares y a las RI que construyen cotidianamente desde la singularidad de su cultura institucional.

La escuela estudiada presenta una fragmentación intra-institucional marcada por diferencias significativas entre los tres turnos, lo cual sugiere que no es una institución homogénea. Si bien está signada por una historia de prestigio y reconocimiento en la comunidad, este parece devaluarse conforme pasan las horas de la jornada escolar, recayendo sobre el turno noche las miradas más desvalorizantes.

Podemos decir que, pese a todas las conquistas y reconocimientos de los últimos tiempos, aún hoy la EPJA acarrea en parte su herencia remedial, compensatoria y originariamente destinada a “los sujetos del resto” (Levy y Rodríguez, 2015). En este sentido, algunas prácticas escolares parecieran reproducir el “estigma de marginación” de la modalidad, dando cuenta de un desencuentro intergeneracional en el que la mirada adulta hace foco en lo deficitario y la falta que frustra cotidianamente, desvalorizando las experiencias, necesidades y saberes juveniles.

Sin embargo también tienen lugar prácticas y sentidos que configuran una escuela como “horizonte de posibilidad” (Bolleta y García, 2011), en donde la “dimensión personal-afectiva” de las relaciones intergeneracionales (Rosales et. al, 2020) cobra mayor relevancia y el enfoque del “compromiso con la atención de la persona” (Brusilovsky y Cabrera, 2005) es el que suele caracterizarlas. Se trata de prácticas y sentidos habilitadores de encuentros intergeneracionales en los que resulta interesante la reapropiación del espacio escolar por parte de docentes y estudiantes, que la escuela “con una muy buena educación”, reconociendo la potencia pedagógica y psicosocial de otro modo de hacer y habitarla, menos académico pero más comprometido con lo humano y sus condiciones de existencia.

Advertimos que quizás este modo de hacer escuela en la modalidad EPJA tiene mucho para nutrir y aportar a las dinámicas institucionales del resto de las escuelas secundarias de nuestro sistema educativo. Especialmente cuando se presentan como escuelas “vivas”, abiertas, contenedoras, en donde la escucha, la palabra y la mirada atenta pero no intrusiva permite a las/os docentes enfocarse más en lo que las/os estudiantes son que en lo que les falta y no traen (Toubes, 2017). Un modo de hacer escuela que quizás brinde pistas de por dónde caminar en tiempos de crisis como los que atraviesan hoy la educación de nuestro país.

El artículo ha pretendido aportar al campo de conocimiento de la EPJA desde una perspectiva intergeneracional que, amén de las valiosas producciones de algunos equipos de investigación, es todavía incipiente y evidencia áreas de vacancia, sobre todo en nuestra provincia.

La EPJA constituye una modalidad en crecimiento, que recibe a una población cada vez más joven que adulta, intentando alojar las nuevas culturas juveniles y las problemáticas que las atraviesan.

Desde una mirada etnográfica e intergeneracional, a futuro esperamos seguir profundizando en el estudio de las RI en las escuelas nocturnas, tanto las que trabajan docentes y estudiantes como estudiantes entre sí. Interesa también seguir profundizando en los procesos de transmisión y la relación con el saber que tienen lugar en el encuentro que se juega entre adultas/os y jóvenes de la modalidad. Finalmente, otra línea de indagación posible la configuran las características y el perfil de las/os docentes de la nocturna, con sus rasgos particulares y bien diferenciados de quienes trabajan en las escuelas diurnas, en donde la potencia afectiva y la cercanía de los vínculos parecen desplegarse más que en otros formatos educativos.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bayón, M. C. y Saraví, G. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos* N° 59 enero-abril 2019, pp. 68-85. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2019000100068
- Bolleta, V. & García, A. (2011). "La Nocturna": estigma de marginación, horizonte de Posibilidad. Ponencia presentada en las VI Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani, 10, 11 y 12 de noviembre de 2011. Recuperado de:

http://jornadasjovenesiigg sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/107/2015/04/eje11_bolleta.pdf

Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en Argentina. Unipe Editorial Universitaria. Disponible en: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/2366/1/La-discriminacion-educativa-en-Argentina.pdf>

Brusilovsky, S. & Cabrera, E. (2005). Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones. *Convergencia*, Vol. 12, N° 38, 277-311. Recuperado de: http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/problemas_fundamentales/1.2.%20brusilovsky%20y%20cabrera%20educacion%20de%20adultos.pdf

Decreto N° 1953-ME-2013: "Escuelas para Jóvenes".

De la Vega, E. (2015) Las trampas de la escuela "integradora". La intervención posible. Buenos Aires: Editorial Novedades educativas.

Duschatzky, S y Corea. C (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Tinta Limón.

Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial. *Encuentro de Saberes*, N° 6, 33-42. Disponible en: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/view/3068/1017>

Guber, R. (2016). *La etnografía. Campo, método y reflexividad*. Siglo XXI. Buenos Aires - Argentina.

Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada: Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. IIPE-UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129508>

Ley Nacional de Educación N° 26.206.

Levy, E. & Rodríguez, L. (2015). La educación, las políticas públicas y los procesos de constitución de sujetos en la última década. *Espacios de*

Crítica y Producción, 51, FFyL, UBA. Recuperado de:
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/1866>

Nobile, M. (2014). Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. N°14. Año 6. Abril 2014 - Julio 2014. Argentina. ISSN: 1852-8759. pp. 68-80. Disponible en:
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/92368>

Paredes, S. & Pochulu, M. (2005). La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 36, N° 8. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3682774>

Rosales, G., Martín, M., Gómez, N., Paredes, B., y Flores Villagra, D. (2024). "Todos Hablan de lo Histórico que es el Colegio, Pero no es lo que Parece". Tensiones Generacionales y Temporalidad en El Argentino. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*. Año 28. N° 53. Julio de 2024. Disponible en: <https://revistakairos.org/wp-content/uploads/Todos-Hablan-de-lo-Historico-que-es-el-Colegio-Pero-no-es-lo-que-Parece.-Tensiones-Generacionales-y-Temporalidad-en-El-Argentino.pdf>

Skliar, C. (2015). Hospitalidad y alteridad. Disponible en:
<https://es.scribd.com/document/347636944/Hospitalidad-y-Alteridad-Skliar-IC-UNTREF>

Tiramonti, G. y Fuentes, S. (2012). La educación media en la agenda de la investigación nacional. En M. Southwell (Comp.), *Entre generaciones: Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Homo Sapiens.

Toubes, A. (2017), "Palabras previas" en Reyes, S. [Comp.]. *La escuela Isauro Arancibia: una experiencia colectiva de educación popular en el sistema formal*. Noveduc.



Recibido: 04 /09/2025

Aceptado:08/06/2026

Cómo citar este artículo

Gómez, M. N., Martín, M., Paredes, B., & Rivas, J. (2026). La noche es otro mundo: Encuentros y desencuentros intergeneracionales en una escuela para jóvenes de la ciudad de San Luis. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 14, pp. 263-293

