

**KAIROS. Revista de Temas Sociales**  
**ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>**  
**Proyecto Culturas Juveniles**  
**Publicación de la Universidad Nacional de San Luís**  
**Año 28. N° 53. Julio de 2024**

***KAIROS. Revista de Temas Sociales***  
***ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>***  
***Proyecto Culturas Juveniles***  
***Publicación de la Universidad Nacional de San Luís***  
***Año 28. N° 53. Julio de 2024***



**“Todos Hablan de lo Histórico que es el Colegio, Pero no es lo que Parece”.  
Tensiones Generacionales y Temporalidad en El Argentino<sup>1</sup>**

Recibido: 14/06/2024

Aceptado: 03/07/2024

Gabriel Rosales <sup>2</sup>  
Marisol Martín  
Noelia Gómez  
Belén Paredes  
Daniela Flores Villagra  
Facultad de Ciencias Humanas - UNSL  
[riproico@gmail.com](mailto:riproico@gmail.com)

**Resumen**

El presente artículo da a conocer los primeros resultados de una investigación etnográfica en una escuela secundaria de la ciudad de San Luis, desarrollada desde el Proyecto de Investigación “*Relaciones Intergeneracionales en Escuelas Secundarias ubicadas en Diferentes Contextos de la Ciudad de San Luis: Un Abordaje Etnográfico*” (FCH/UNSL), entre los meses de mayo a diciembre de 2023.

Desde la misma hemos intentado interpretar las características de la cultura institucional de la escuela haciendo foco en *lo intergeneracional* como mirada, es decir, abordando no solo lo que para adultos y jóvenes significa la escuela, sino además lo que se pone en juego en el *entre*, en el cruce de miradas de cada una de las generaciones que habitan la institución, y los significados y las prácticas que se tejen en torno a la cotidianidad escolar.

Una de las primeras líneas interpretativas que desplegamos es el problema de la temporalidad, como rasgo central de la cultura institucional de la escuela y las tensiones intergeneracionales que suscita. Tal como se desarrolla a lo largo del trabajo *lo histórico aparece como un rasgo* característico de su cultura que opera como referencia común y sentido compartido, a la hora de

---

<sup>1</sup> Para resguardar el anonimato de la institución y de los sujetos participantes de la investigación, se ha construido un nombre ficticio a los fines de esta publicación.

<sup>2</sup> Todxs lxs autores desarrollan sus actividades de investigación en la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL). Email: [riproico@gmail.com](mailto:riproico@gmail.com)

valorar la cotidianidad escolar, aun desde sentidos y cargas valorativas con matices entre jóvenes y adultos.

La indagación advierte que el edificio escolar -con su antigüedad e imponencia-, los actos escolares -con sus protocolos tradicionales- vehiculizan imágenes, valores y huellas culturales del pasado, resultando resignificados solo en algunas ocasiones por las nuevas generaciones. Por su parte, los celulares en manos tanto de adultos como de jóvenes, resultan un objeto cultural en gran medida disruptivo de la lógica escolar sedimentada desde el pasado, ofreciendo algunas prácticas y usos que desconfiguran la organización espacio-temporal escolar tradicional y modificando -no sin conflictos- las formas de ocio, de dar clases, estudiar y trabajar en la escuela.

**Palabras Clave:** mirada intergeneracional; escuela secundaria; cultura institucional; temporalidad; etnografía

**“Everyone Talks About How Historic the School is,  
But It is Not What It Seems.”  
Generational Tensions and Temporality in *El Argentino***

**Abstract**

This article presents the first results of an ethnographic investigation in high school in the city of San Luis, developed from the Research Project “Intergenerational Relations in high schools from different Contexts of the City of San Luis: An Ethnographic Approach” (FCH/UNSL), between the months of May to December 2023.

At the research we have tried to interpret the characteristics of the institutional culture of the school by focusing on the intergenerational perspective, that is, addressing not only what school means to adults and young people, but also what is in the *between*, in the intersection of views of each of the generations that inhabit the institution, and the meanings and practices around school daily life.

One of the first lines of interpretation that we deploy is the problem of temporality, as a central feature of the school culture and the intergenerational tensions that it raises. As developed throughout the work, history appears as a characteristic feature of its culture. It operates as a common reference and shared meaning, when evaluating daily school life, even from different meanings and evaluative loads between young people and adults.

The investigation presents that the school building -with its age and grandeur-, the school events -with their traditional protocols- convey images, values and cultural traces of the past, resulting in resignification only on some occasions by the new generations. On the other hands, cell phones in the hands of both adults and young people are a cultural object that largely disrupts the school logic sediment from the past, offering some practices and uses that deconfigure the traditional school space-time organization. They modify - not without conflicts - the forms of leisure, teaching, studying and working at school.

**Keywords:** intergenerational approaching; secondary school; institutional culture; temporality; ethnography

### **1. Relaciones Intergeneracionales (RI) y Escuela Secundaria: Un Abordaje Etnográfico**

Este artículo surge en el marco del Proyecto de Investigación Consolidado (en adelante, PROICO), *Relaciones Intergeneracionales en Escuelas Secundarias ubicadas en Diferentes Contextos de la Ciudad de San Luis: Un Abordaje Etnográfico*, de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

El camino transitado de un poco más de cinco años como equipo de investigación, implicó algunos movimientos y cambios de rumbos que nos llevaron finalmente a la introducción del abordaje etnográfico, perspectiva que asumimos hoy. Con este giro metodológico nos propusimos indagar, no sólo los sentidos -como lo veníamos haciendo en proyectos anteriores<sup>3</sup> - sino las prácticas; es decir, no solo lo que docentes y estudiantes *dicen* de las RI sino cómo las viven, actúan, experimentan y desarrollan en la cotidianidad escolar.

En este sentido, lo *intergeneracional* como mirada -en consonancia con el enfoque etnográfico asumido-, remite a un modo de interpretar las características de la cultura institucional. La intención es poder superar la mirada focalizada en lo que para uno y otro polo del vínculo significa la escuela, buscando captar algo de lo que en el *entre* se pone en juego. El objetivo es, a partir de lo que el campo *nos dice*, describir e interpretar, en el cruce de miradas de cada una de

---

<sup>3</sup> Rosales, G., Martín, M., Labella, M. y Gómez, N. (2020). *Entre nuevas y viejas generaciones en la escuela secundaria: aproximaciones a un paisaje en transición*. Revista Márgenes. 2020 Vol.1 Nº1. p. 163 - 182. ISSN 2695-2769. Málaga: Universidad de Málaga. y Rosales, G., Martín, M., Gómez, N., Pérez, M., Perretti, C., Paredes, M. B., Flores Villagra, D., y Tulián, Y. (2023). *"Máscaras en una pantalla": Precarización de las relaciones intergeneracionales-pedagógicas en escuelas secundarias de la ciudad de San Luis desde los sentidos expresados por docentes y estudiantes*. Kimün. Revista Interdisciplinaria De Formación Docente, (12).

las generaciones que habitan la escuela, los significados y las prácticas que se tejen en torno a la cultura escolar vivida a diario.

Durante el año 2023, el trabajo de indagación empírica fue realizado en una escuela secundaria céntrica de la Ciudad de San Luis (en adelante, *El Argentino*), que desarrolla su tarea educativa en los turnos mañana, tarde y noche, adoptando este último la modalidad de *Escuela para Jóvenes*<sup>4</sup>. En el proceso de selección de la institución, tuvimos en cuenta que fuera factible desarrollar el requisito fundamental de un trabajo etnográfico: la permanencia prolongada en el campo de todes<sup>5</sup> les integrantes del equipo. Esto fue facilitado por la ubicación céntrica de la institución, lo que nos la hacía asequible en cuanto a la asistencia regular a la misma; al respecto, que la institución contara con tres turnos, posibilitó que pudiésemos acomodar nuestros horarios para asistir al que nos resultara más conveniente. De esta manera, pudimos estar regularmente en la escuela, un día (a veces dos) a la semana, entre los meses de mayo y diciembre del 2023, procurando vivenciar como equipo las jornadas escolares completas: una integrante en el turno mañana, dos en la tarde y una en la noche.

Luego de solicitar los permisos necesarios a funcionarios ministeriales y directivos de la institución, en lo que fue un primer acercamiento al campo, nuestro arribo a la escuela comenzó abordando los ámbitos, tiempos y actividades comunes (galerías, recreos, biblioteca, sala de profesores, ensayos, salidas educativas y realización de actos, etc.). Posteriormente, ingresamos a los espacios áulicos: 3° año en el turno mañana; 6°, 4° y 2° año en el turno tarde; y 1° año del turno noche. En este proceso, cada miembro del equipo fue construyendo registros de campo, que incluyeron observaciones participantes, charlas informales, análisis de documentos institucionales, entrevistas individuales y colectivas con estudiantes, docentes, preceptores, directivos y personal de maestranza. Al finalizar el año lectivo, realizamos tres grupos de discusión con estudiantes (uno en el turno mañana y dos en el turno tarde).

---

<sup>4</sup> La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) es una de las 8 modalidades que forman parte del sistema educativo argentino. Según la LEN N° 26.206, es aquella educación destinada a la “alfabetización, el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la educación a lo largo de toda la vida”. En San Luis, a partir del 2013, la EPJA de nivel secundario se organiza en dos formatos institucionales distintos: por un lado, los Colegios o Escuelas de Adultos (CENS) que reciben a personas de 18 años o más, y, por otro, las *Escuelas para Jóvenes*, creadas por el Dec. N° 1953/13, destinadas a albergar a la población de 15 a 18 años. Éste formato es el que implementa actualmente *El Argentino*.

<sup>5</sup> Hemos optado por utilizar lenguaje no sexista e inclusivo como expresión de nuestro posicionamiento político-epistemológico por considerar que el lenguaje colabora, cuando no condiciona, en la configuración de subjetividades y la creación de mundos. El uso de la «e» como desinencia de género neutro, además cumpliría con el criterio de la economía del lenguaje.

En este proceso, uno de los grandes desafíos que se nos plante o como equipo de trabajo, fue la realización de una *etnografía grupal*. Como es sabido, una de las características centrales del método etnográfico, es que la subjetividad de quien investiga constituye el principal instrumento para la elaboración de interpretaciones, por lo que la indagación suele ser realizada individualmente. Partiendo de esta premisa, el desarrollo de esta dimensión subjetiva fue complementada con instancias *intersubjetivas*: reuniones regulares de equipo donde compartimos y discutimos los registros e impresiones personales del trabajo de campo, buscando encontrar tramas de sentido común que permitiesen caracterizar la cultura institucional y las RI que en su marco se desplegaban.

## **2. Cultura Institucional, Temporalidad y Tensiones Intergeneracionales**

Abordar la cotidianidad de las escuelas secundarias desde una perspectiva que prioriza una mirada intergeneracional, implica pensar e historizar las tensiones políticas y culturales que se dan entre jóvenes-estudiantes y adultos-educadores al interior de una institución históricamente estructurada desde una lógica elitista y adultocéntrica.

Partimos de entender la noción de *cultura* desde una perspectiva semiótica, como una estructura estratificada de significaciones socialmente establecidas, que funcionan como referencia pública de las conductas de los sujetos (Geertz, 2003). Estos *mundos conceptuales* o *tramas de significación* operan como contextos dentro de los cuales pueden describirse los fenómenos de manera inteligible. En este marco, la especificidad de las culturas institucionales est  dada por cualidades relativamente estables, que resultan de políticas y prácticas que afectan a esas instituciones, y que dan un marco de referencia para la compresión de las situaciones cotidianas (Frigerio y Poggi, 1993).

En el caso de la escuela secundaria argentina, su cultura o matriz tradicional estuvo dada por la presencia de una organización espacio-temporal, de unos rituales, de una disciplina escolar y de un currículum que colocó a los adultos educadores como centro del saber. A lo que habría que agregar la presencia de una dinámica elitista y excluyente, propia de una institución que en su conformación originaria no fue pensada para todos los jóvenes, sino sólo para los hijos de las elites burguesas y los "pobres meritorios" (N n ez, 2013).

No obstante, su persistencia, desde hace varias décadas esta matriz originaria se encuentra desbordada en varios sentidos. Desde un punto de vista social, los procesos de masificación de la escolaridad secundaria acontecidos en nuestro país durante las últimas décadas, implicaron la llegada a las instituciones de jóvenes -en su mayoría, de sectores populares

pauperizados- cuya conformación subjetiva no se correspondía con el *alumno esperado*. Asimismo, desde lo institucional-organizativo, la sanción de la obligatoriedad del nivel (2006) puso en entredicho el componente elitista-excluyente propio de la matriz originaria.

Otro aspecto a destacar, sobre el que nos explayaremos especialmente, son las tensiones intergeneracionales entre los rasgos políticos-culturales de las juventudes y la lógica adultocéntrica que rige la institución escolar.

Aunque no nos lo propusimos desde un inicio, el transcurrir del trabajo de campo etnográfico en *El Argentino* hizo evidente, tanto en los registros individuales como en las instancias de intercambio colectivo, que un rasgo estructural de su cultura institucional está constituido por cierto *prestigio* asociado a la dilatada historia de la escuela en la ciudad. Prestigio que se plasma materialmente tanto en las características del propio edificio donde transcurre la cotidianeidad escolar, como en las reiteradas alusiones de los diferentes actores institucionales a *lo histórico* del colegio y lo que esto implica.

Ya en las primeras reuniones mantenidas con autoridades ministeriales para tramitar el permiso de ingreso a la institución, emergió la noción de que se trataba de una escuela singular, que la hacía una de las secundarias públicas más demandadas en cuanto a matrícula en la ciudad. Desde el punto de vista del funcionario con quien nos entrevistamos, esta demanda por ingresar tenía que ver con lo *histórico* o *tradicional* de la institución y con la asociación de este rasgo a nociones de *prestigio* y *calidad educativa*. En este sentido reflexionaba: "...me enoja cuando vienen a pedir banco y me dicen calidad educativa, qué calidad educativa, cómo sabes que ahí sí hay calidad y en otras escuelas no. En realidad, es una cuestión del imaginario prestigioso que tiene esa institución" (Registro Entrevista Funcionario Ministerio de Educación).

Este indicio que se nos presentó al comienzo del trabajo de campo, fue confirmado y profundizado en los abordajes posteriores a través de las observaciones y charlas que pudimos tener con directivos, docentes, estudiantes y personal de maestranza de la institución, entre otros. En sus voces, este rasgo *histórico* característico de la escuela aparecía como referencia común, sentido compartido, a la hora de valorar la cotidianidad escolar y los vínculos que en ella se desplegaban. Todos, de una manera u otra, enunciaban la centralidad de este rasgo institucional, aunque no necesariamente lo hacían en el mismo sentido o con igual carga valorativa. En efecto, al analizar estas apreciaciones a la luz del contraste entre las miradas de jóvenes y adultes, aparecieron matices y particularidades con que es significado ese rasgo de la cultura institucional, según la posición generacional desde la que se lo vivencia.

Como lo han señalado largamente las ciencias sociales pos-positivistas, el tiempo en que sociedades y sujetos se desenvuelven no es un tiempo *objetivo, natural o externo* a las personas que lo vivencian, sino una construcción socio-histórica relativa, contingente y subjetivante. Esto es, diferentes culturas tienen disímiles concepciones de la temporalidad, las cuales constituyen la identidad de los individuos y, dentro de una misma cultura, estas concepciones cambian, se transforman, se yuxtaponen, entran en conflicto, etc.

En un análisis de la particularidad de las instituciones educativas, la antropóloga Elsie Rockwell (2018) señala que en una misma escuela pueden coexistir, en un momento dado, varias temporalidades como “cauces culturales profundos caracterizados por prácticas arraigadas que parecen perdurar y sobrevivir a cualquier acontecimiento o trastorno social” (p. 23). Al respecto, es posible observar en el *tiempo presente* de la cotidianeidad escolar estos *sedimentos* de los tiempos idos, que operan regulando las prácticas sociales.

En un sentido análogo Hargreaves (2013) plantea la existencia de diferentes dimensiones temporales que configuran el trabajo docente o, en sentido más amplio, la vida escolar toda: el tiempo técnico racional, donde “ ste es concebido como un recurso o medio finito (...) y que predomina en las formas e interpretación administrativas que hacen suyos los principios modernistas de racionalidad y se organizan en torno a ellos” (p. 120); el tiempo micro-político y socio-político, que alude a la relación entre tiempo y disputas de poder que se dan en los ámbitos micro-sociales de las instituciones educativas, o macro-sociales de los Estados Nacionales; y el tiempo fenomenológico, subjetivo o vivenciado por las personas, en relación al cual plantea que:

las estructuras temporales son el resultado de la acción humana, aunque, una vez establecidas, constituyen también el contexto de esa acción (...) en este marco podemos denominar dimensión fenomenológica al tiempo interno tal y como es vivido por una persona [tiempos que] pueden ser diversos y hasta contradictorios en función de los proyectos, intereses y necesidades (p. 125).

Partiendo de estos insumos teóricos, entre otros, y de los emergentes propios del trabajo de campo etnográfico desarrollado en *El Argentino*, es que en este escrito desarrollaremos una línea interpretativa que hace foco en el cruce de las múltiples temporalidades que co-habitan en la institución, en su tensión con las RI que en ella se despliegan. En términos más precisos se trata de preguntarnos:  C mo se concreta el *prestigio histórico*, en tanto rasgo central de la cultura institucional, en los aspectos materiales y simbólicos que configuran la cotidianeidad de la escuela?  C mo es vivenciado y valorado, según las nuevas y viejas generaciones que conviven en el espacio-tiempo escolar, ese *prestigio histórico*?  Qu  continuidades y rupturas se pueden



identificar en estas perspectivas generacionales? Estos interrogantes los abordaremos atendiendo a tres ejes centrales: lo histórico plasmado en la materialidad del edificio de la institución; los actos y rituales escolares; y el tiempo y las nuevas tecnologías en la escuela.

### **3. *El Caso de El Argentino: Características de la Institución y su Cultura Institucional***

*El Argentino* es una escuela pública secundaria fundada en 1869 en la ciudad de San Luis. Su creación se enmarca en la política mediante la cual los presidentes Mitre (1862-1868), Sarmiento (1868-1874) y Avellaneda (1874-1874) promovieron la educación secundaria a través de la fundación de instituciones educativas de nivel medio en todas las provincias que en ese entonces formaban el naciente Estado Nación argentino. El objetivo principal fue centralizar y uniformar los procesos de formación de los jóvenes pertenecientes a las élites provinciales, como un modo de garantizar su adhesión al proyecto nacional, en un contexto donde las tensiones políticas con los proyectos federalistas aún persistían.

En su dilatada historia *El Argentino* comenzó siendo un colegio exclusivo para varones, inscribiendo a las primeras mujeres recién en 1893. El turno noche está presente en esta historia desde su fundación: el primer rector lo inauguró con 42 estudiantes, para brindar educación a una población fundamentalmente obrera. Los cursos nocturnos para obreros en instituciones como *El Argentino* se crearon en casi todas las provincias del interior, imitando el modelo de una de las primeras experiencias de educación de adultos del país, creada por Sarmiento<sup>6</sup>. Para Wanschelbaum (2012) “todos los sujetos posibles de ser civilizados debían ser alfabetizados, y eso lo garantizaba la escuela” (p. 88).

En 1918 se inició la demolición del edificio antiguo de *El Argentino*, para dar lugar a la actual estructura que se terminó de construir alrededor de 1930. En 1992, como parte de las políticas de transferencia educativa desarrolladas durante la presidencia de Menem, la jurisdicción de la institución pasó a manos de la provincia; en este contexto, en 1993 mediante el Decreto N° 2544 y la Ley N° 4950, el poder ejecutivo nombró al edificio como “patrimonio cultural provincial” cambiándole su denominación original. No obstante, este cambio oficial de nomenclatura, en el trabajo de campo pudimos comprobar que la comunidad y los diferentes actores institucionales siguen reconociendo la institución con su tradicional nombre *El Argentino*, denominación que se puede observar, para mencionar un ejemplo que resulta especialmente significativo, en el bordado

---

<sup>6</sup> Nos referimos a la Escuela Catedral al Sud, creada en 1859. En este período, la educación de adultos, homologada a la educación infantil en la Ley 1420, proponía una formación fundamentalmente práctica para “los adultos ineducados”, el aprendizaje de las primeras letras, cálculo, moral y urbanidad.

de las camperas de la promoción 2023 cuyo diseño fue seleccionado por los jóvenes. En la persistencia de este nombre durante tantos años se cifra, creemos, un elemento central de la identidad institucional.

Como señalamos, actualmente el colegio cuenta con los turnos mañana, tarde y noche, conformando una matrícula de 600 estudiantes aproximadamente. Lejos de la uniformidad social propia de las elites provinciales que supo educar en sus orígenes, la composición actual del alumnado resulta bastante heterogénea: estudiantes de clase media hijos de profesionales, en menor medida; y media baja/sectores populares, en mayor medida. Esta heterogeneidad se ve reflejada claramente en los matices diferenciales que presenta la institución según el turno que se considere ya que, como nos lo señalaron los propios actores institucionales, la diferencia entre los turnos de la mañana y tarde con el turno noche es significativa. Desde su perspectiva la escuela a la noche es “otra escuela”, no sólo por las características de los estudiantes, sino también por la misma propuesta institucional más centrada en favorecer aspectos asistenciales y afectivos<sup>7</sup>.

### *3.a Edificio imponente y derruido: el espacio material y simbólico de El Argentino*

Según Lucía Garay (1994) la escuela “es una institución de instituciones. Dentro de ella, en cada establecimiento, existen muchísimas instituciones pedagógicas y sociales que la atraviesan formando su tejido institucional” (p. 1).

Para la autora, el establecimiento “sería el escenario concreto donde la institución toma cuerpo”, donde se materializa el conjunto de representaciones que conforman una escuela. Vale decir que no todas las instituciones tienen una materialidad como forma de concreción específica, pero la escuela de nuestro estudio sí está consumada en un edificio centenario, emplazado en el casco céntrico de la ciudad. El establecimiento se destaca por su arquitectura decimonónica de estilo neomanierista italianizante. En sus espacios interiores se conjugan distintas estéticas<sup>8</sup>, dando lugar a la expresión del momento histórico en el que fue construido. Las impresiones que su

---

<sup>7</sup> Brusilovsky y Cabrera (2005) construyen una tipología de las orientaciones que adopta el trabajo en escuelas de nivel medio de la EPJA. Según la información recabada en su investigación, muchas escuelas de la modalidad asumen la tipología del “*Compromiso con la atención a la persona*”, en donde la vida escolar está regulada por relaciones primarias tendentes a brindar afecto, contención, comprensión y la creación de un “clima” escolar que favorezca la pertenencia y permanencia de los sujetos en la institución. Los adultos educadores mantienen vínculos de reciprocidad y afecto con los estudiantes, caracterizados como sujetos signados por la vulnerabilidad y priorizan la atención y escucha a sus problemas, enfatizando la lógica de la asistencia por sobre la pedagógica.

<sup>8</sup> Líneas *liberty* y *art nouveau*. En “Arqa - Colegio Nacional San Luis” - Inconsciente Films. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=5ZsT9ho4vFI>

imponencia histórica genera en los transeúntes, se deja ver en nuestros propios registros de campo:

“(...) al caminar por la escuela me sorprende por la majestuosidad de su arquitectura, que me parece monumental y antigua en comparación con otros lugares de la ciudad. Las paredes y columnas son muy grandes, con arcadas y mampostería de otros tiempos (...) conformando galerías que conducen al patio, corazón de manzana, el cual tiene palmeras y árboles que parecen también añejos (...)”  
(Registro Turno Mañana).

El edificio es objeto de admiración para propios y ajenos, y en más de una oportunidad de nuestra estancia en la escuela fuimos invitades a apreciarlo por distintos actores institucionales, desde el personal de maestranza a directivos y hasta estudiantes. La referencia a su historia está presente en cada paso:

“Circulando por las galerías, veo la *omnipresencia de la historia* en las paredes de la escuela. Cada galería tiene un nombre histórico, lo mismo cada aula, la sala de preceptores y profesores también. Se ven placas de las diferentes promociones que cubren varias de las paredes. Se ven estatuas”  
(Registro Turno Tarde).

Tal como expresa Garay (1994), “la historia viva se encuentra en el lugar de los actores pasados, o en los relatos de los actores actuales de aquella memoria” (p. 6):

“En uno de mis primeros encuentros con el personal directivo, me siento con la directora en un escritorio enorme, detrás en las paredes hay retratos antiguos. Me dice: ‘   Te imaginabas que en este colegio había una directora tan joven?’ y se r e.   Yo le digo que no! Y miro detrás suyo un montón de cuadros, que me dice ‘son los ex rectores’, en antiguos marcos, fotos en blanco y negro...y percibo el contraste de las temporalidades” (Registro Turno Noche).

Esta materialidad se concretiza, por un lado, en elementos antiguos y duraderos (placas de bronce, columnas de cemento, retratos en marcos suntuosos, libros antiguos tratados y protegidos especialmente) y por otro, en recursos más versátiles y livianos - propios de los tiempos actuales - que en manos de las nuevas generaciones cumplen la función de adornar y ornamentar el edificio histórico en actos y celebraciones:

“Va pasando la hora, siguen armando las guirnaldas de papel crepé y ya queda muy poco para salir (...). La profe dice que ‘vamos a salir un rato del curso, que se porten bien porque tenemos que pegar todas las guirnaldas en la galería’. Salen casi todos llevando sus producciones, sólo quedan dos o tres chicas dentro del aula y junto a la profe comenzamos a colgar las guirnaldas en las columnas, en los lugares que están vacíos entre las placas, en las ventanas, en las puertas. Los chicos por grupos se van organizando, van decorando todo el espacio de la entrada (Registro Turno Noche).

“A todo esto se suman los carteles de cartulina elaborados por los chicos y pegados en las galerías a propósito de diferentes efemérides: Día del ejército, 25 de mayo, Día del colegio, 24 de marzo” (Registro Turno Tarde).

En su dimensión simbólica, los materiales de los que está *hecha* la escuela parecieran no ser indiferentes a los distintos actores institucionales:

“(…) Una ordenanza me invita a recorrer la escuela y abre una puerta con cadenas y me lleva a un viejo auditorio, bastante majestuoso con bancos de madera. Me dice que ese es un lugar que le encanta, que las cortinas están rotas pero bueno... y que para ella deberían ser bordó no verdes, que quién sabe cuántos años tienen” (Registro Turno Mañana).

Esta importancia simbólica trasunta los espacios, cargando de significación los distintos lugares del edificio. Por ejemplo, el altillo, rincón *vedado para la mayoría*, que en una oportunidad descubrimos de la mano de una docente del Área de Sociales:

“Subimos unas escaleras angostas de madera, entramos a un lugar donde hay muchas cosas antiguas, tiene varias habitaciones, una de ellas cuenta con muchos papeles actuales sobre los legajos de alumnos (es la más limpia e iluminada), otro espacio está colmado de cosas tiradas, unos libros muy grandes sobre escritorios. Me muestra los libros que ella está curando con bicarbonato y aquellos que ya están listos, los va poniendo en cajas de latas bien cerradas, agrupándolos por año. Me comenta que todo ese trabajo lo está haciendo con seis alumnos de 4to autorizados por la rectora. Le pregunto si hay alguien más que colabore con ella, y me dice que no, que su trabajo es todo a pulmón, pero que además es algo que le gusta mucho, ya que ha hecho muchos cursos que le han enseñado de cómo recuperar libros tan antiguos” (Registro Turno Tarde).

En otro turno, nos comenta la misma docente:

“No sabes todo este material estaba prácticamente tirado, desechado en un altillo que está escaleras arriba en donde han guardado todas las cosas históricas (...). No sabes el valor que tienen estos libros, por ejemplo, fijate este tiene la firma original de Avellaneda, que era en su momento secretario general de educación, tiene acá escrito todo un acta y la firma del primer rector (...). Encontrás la historia en estos libros contables, también en los libros de actas, en las cartas, es impresionante todo el material de archivo que estaba tirado y que fuimos rescatando desde el año pasado” (Registro Turno Noche).

Este espacio, custodiado por personal de seguridad de la escuela, atesora gran parte de la historia material y simbólica de la institución y al igual que otros espacios en *desuso*, adquieren un *carácter enigmático* para les estudiantes:

“Una chica me dice que hay un laboratorio abajo y otro en desuso y cerrado en el primer piso, que cuando el hermano de ella egresó en 2015 estaba en uso. Me manifiestan que les gustaría subir pero que no los dejan. Que les atrae y quieren ver unas víboras y unos fetos que saben que hay ahí” (Registro Turno Mañana).

A un estudiante entrevistado le reviste particular interés la existencia de túneles e intenta averiguar con personal de mantenimiento: “yo soy de preguntar y pregunté por los túneles subterráneos. Nos contó bastante el hombre que trabaja en la caldera” (Estudiante Turno Mañana).

Las huellas del paso del tiempo que se manifiestan en los detalles del edificio, lo cargan de sentidos fantasmales y misteriosos que alimentan la imaginación de quienes habitan la escuela y forman parte de diálogos intergeneracionales, que afloran en nuestras conversaciones de pasillo. Una profesora nos comenta al respecto: “En la escuela se relatan cosas de los fantasmas, jajaja, y yo digo que ¡ellos los tienen tranquilos a los chicos!” (Registro entrevista docente Turno Mañana).

La biblioteca constituye otro espacio donde la historia toma cuerpo y en ella se observa una especie de disposición física de los libros arriba-abajo que se corresponde con pasado-presente. Así en los últimos estantes de antiguísimas vitrinas, se ubican los libros más antiguos, muy copiosos, de tapas duras, en colores rojos, azules o negros con inscripciones doradas. Estos contrastan con los actuales, dispuestos más abajo y accesibles a los estudiantes, más finitos, con tapas blandas y de diversidad de colores, exhibiendo la variedad que ofrece el mercado editorial actual. Este es un espacio reconocido y valorado por los actores institucionales: “Qué bueno que viniste acá!... Este es el mejor lugar de la escuela, te va a encantar, con libros antiguísimos y algunos de ellos no se pueden tocar porque son patrimonio histórico” (Registro Turno Mañana - Preceptor). En nuestros registros de campo pudimos advertir el cuidado que requieren: “la bibliotecaria abre alguna de las puertas de vidrio de los muebles, y me explica que lo hace para que los libros se oreen y no tomen humedad, y en el archivo previamente los curan con bicarbonato” (Registro Turno Mañana).

Los objetos históricos atesorados en lugares como el altillo, la biblioteca y algunos otros rincones parecieran revestir un carácter casi sacro, configurando la identidad de *El Argentino* y su cultura escolar, puesto de manifiesto en las voces y prácticas de resguardo que han emergido en nuestra estancia en la escuela:

“Cuando entro a la sala de preceptores veo “por primera vez”, un cuadro enorme de “La última cena” colgado al lado de los horarios que sí siempre había visto...me pregunto si ese cuadro siempre estuvo ahí o si lo han colgado ahora. Me quedo mirándolo, impactada, como por primera vez (...). El Prof. N que está allí en preceptoría tomando un café me observa mirar el cuadro y me dice “¡Qué

belleza no?! A este lo habían sacado cuando acá se dieron Talleres durante el Encuentro de mujeres porque tenían miedo que lo rompan, como es de religión. Es bellissimo. ¡No sabes la cantidad de cosas antiguas que hay acá en el colegio y las que se han perdido! ...y este cuadro es re robable!” (*se ríe*)” (Registro Turno Noche - Preceptoría).

Podemos decir, coincidiendo con Garay (1994) que más que la dimensión material del espacio y una historia escolar contada cronológicamente, en etapas sucesivas y *objetivas*, lo que interesa a nuestra mirada es “el sentido de los sucesos en su relación con los contextos que los producen (historia) y el sentido del reconocimiento y la significación de esos sucesos en relación con la subjetividad” (p. 7).

Es por ello que entendemos que la dimensión histórica de la escuela no sólo se compone de fechas, acontecimientos, sucesión de rectores o autoridades importantes, promociones *memorables* o períodos de cambio o de crisis. Esta escuela y su historia también comporta hoy, para algunos de sus actores, significaciones de prestigio, misterio, exclusividad, así como también adquiere, para otros, cierto carácter negativo.

Cuando se refieren a los efectos del paso del tiempo en la infraestructura escolar, a muchos les inquieta y preocupa que la escuela esté “venida abajo”, casi sin mantenimiento. Respecto a esto, un integrante del equipo de gestión asevera: “como es monumento histórico provincial y nacional, es un lío mantenerla porque no se le puede cambiar casi nada, hay que pedir autorización hasta para la pintura” (Registro Turno mañana).

Les estudiantes son quienes alimentan con más fuerza este sentido decadentista y quizás padecen más las condiciones en las que se habita la escuela:

“Por ahí no sé si pueden arreglar algunas cosas, como las puertas del baño, y otras partes de la instalación también. Porque no sé si está tan bueno que un colegio tan importante tenga una arquitectura, por así decirlo, tan deteriorada. Entonces se reclaman un par de cosas, lo básico para que un estudiante esté tranquilo, como las puertas del baño, el seguro también en las puertas del baño, porque no se traban y entonces cualquiera lo puede abrir... Hay como cinco o seis baños y de los seis se usan tres nomás, que tienen las puertas bien” (Estudiante Turno Mañana).

“Como que está maltratada, se ve que se le empieza a caer la pintura, eso para mí es como lo negativo de la escuela. Como que no tiene remodelación, cosas así... no le proporcionan cuidado para que no se deteriore tanto, que no se empiece a caer, y es como que se está arruinando algo muy lindo, que puede venir gente de otro lado y ver” (Estudiante Turno Tarde).

Esta visión crítica de la infraestructura escolar, manifestada predominantemente por los estudiantes, se evidenció claramente en los grupos de discusión organizados en los turnos mañana

y tarde. Allí, ante la consigna de que seleccionaran los temas y/o problemas vinculados a la vida escolar que les resultaran más relevantes para discutir o profundizar, siempre apareció en primer o segundo lugar la alusión al estado derruido del edificio, a lo cual se le sumaban también varios problemas de infraestructura: ausencia de calefacción suficiente en el invierno, pocos ventiladores por curso en el verano, problemas de acceso a internet en algunas aulas, cortes de agua recurrentes, etc.

A la par de estas significaciones críticas emergen voces de algunos estudiantes que matizan esto refiriéndose al edificio como “algo muy lindo”, digno de mostrar y de ver. La singularidad arquitectónica de esta escuela opera como “canal de intercambio” entre el adentro y el afuera institucional (Fernández en Corti, 2010, p. 8), como un cuerpo con sus partes y su estética, que es visto y se muestra de algún u otro modo en el espacio geográfico que habita y es significado por los actores institucionales y sociales, de distintas maneras. Podemos afirmar que:

En su registro imaginario, estos discursos, contienen enunciados acerca de lo que la institución es, lo que tiene, lo que le falta, lo que anhela, lo que proyecta; sus zonas periféricas y ocultas, sus héroes y villanos. Verdaderas “novelas”, a veces trágicas o cómicas. (Garay, 1994, p. 22).

Finalmente podemos decir que los actores institucionales, más allá de los instituidos, piensan y actúan de un determinado modo en los espacios escolares, construyendo maneras particulares de habitarlos y vivirlos (Garay, 1994). En los recreos y horas libres, llama nuestra atención la manera en que les estudiantes realizan, en grupos, el recorrido por las galerías que dan al patio central:

“Me sorprende cómo los chicos “circulan” por las galerías, haciendo una especie de “vuelta del perro”<sup>9</sup> hacia el quiosco o hacia el baño, curioseando lo que acontece en el interior de las aulas. La mayoría hace eso, algunos pocos se ubican en los diferentes bancos del patio, otros se quedan en las aulas” (Registro Turno Tarde).

“Observo que las/os estudiantes van dando vueltas por toda la galería, en círculo, como si dieran vueltas a la plaza que está frente a la escuela” (Registro Turno Noche).

---

<sup>9</sup> Expresión popular entre adolescentes y jóvenes de la ciudad, quienes se reúnen en una esquina de la plaza céntrica y “dan vueltas” a la misma en grupos, punto de encuentro y espacio de recreación. En los pueblos o ciudades chicas del interior de la provincia, también la expresión “vuelta del perro” es usada por la población para hacer alusión a la vuelta por la zona céntrica, de a pie, en autos o en motos, generalmente los fines de semana.

### *3.b Los actos escolares: entre lo nuevo y lo viejo*

La historia de *El Argentino* también se hace patente en los actos que, en tanto rituales, constituyen una vía de acceso relevante a la cultura escolar en general y a la idiosincrasia cultural de esta escuela en particular. Podemos definir al rito o al ritual como:

Un conjunto de actos formalizados, expresivos, portadores de una dimensión simbólica (...), se caracterizan por una configuración espacio-temporal específica, por el recurso de una serie de objetos, por unos sistemas de comportamiento y de lenguaje específicos y por unos signos emblemáticos cuyo sentido codificado constituye uno de los bienes comunes de un grupo. (Segalen, 2005, p. 30)

De la lectura de nuestros registros pudimos advertir que los actos toman centralidad en esta escuela, sobre todo en el turno mañana y tarde, que en ocasiones suelen trabajar en conjunto a los fines de llevar adelante una sola celebración. Pareciera ser que el turno noche “es otro mundo” (Registro de conversación con profesora, Turno Mañana) y esta especificidad cultural, como veremos más adelante, se plasma en actos que toman otros matices en la modalidad *Escuela para Jóvenes*.

Según Amuchástegui (2000) la ritualidad constituye uno de los rasgos de la escuela desde su origen y persiste hasta nuestros días. Muchos estudiantes de hoy participan de actos y ceremonias de las que han participado quizá viejas generaciones y antepasados, cuyos protocolos pueden resultar más o menos tradicionales, presentando algunas diferencias según las instituciones educativas y culturas particulares.

En el momento fundacional del sistema educativo argentino, los actos escolares operaron como dispositivos<sup>10</sup> para nuclear en torno a sentidos comunes, narrativas que buscaban transmitir el “amor a la patria”, fortalecer la identidad nacional, generar pertenencia a la institución escolar y al incipiente Estado-Nación. Estas marcas originarias parecieran haber trascendido en el tiempo. En el acto de Renovación de la Promesa a la Bandera, de suma importancia para la institución, pudimos observar:

“Veo a través de la reja a muchos estudiantes formados en filas, con el uniforme más prolijo que otras veces, algunas chicas con cintas blancas en el pelo. También observo que todos tienen escarapelas y una banda argentina en el brazo. Por fin me queda claro el uniforme de la escuela: las chicas

---

<sup>10</sup> Martha Amuchástegui retoma el concepto de *ritual* del antropólogo Victor Turner como “una conducta formal prescrita en ocasiones no dominada por la rutina tecnológica y relacionada con la creencia en seres o fuerzas místicas” (2000, pág. 110).



jumper azul, y los varones pantalón azul, ambas camisas blancas, corbata azul, medias blancas, zapatos negros.

Ingreso por la puerta del costado y me encuentro con un escenario modificado respecto a lo habitual, hay padres o gente de la comunidad en los costados de las galerías, bastante amontonados, en las arcadas. El ingreso y desfile de los estudiantes me obliga a quedarme en un costado, es evidente que el acto está teniendo inicio. Entran agrupados en filas con distancias calculadas, suena una especie de marcha militar y ellos repiten “izquierdo, izquierdo, derecho, izquierdo...” y así van ingresando al patio externo central, quedando dispuestos en dos bloques enfrentados en los laterales. Allí también está la banda en vivo, tocando con trompetas, flautas, clarinetes, redoblatantes, etc., sus integrantes, hombres y mujeres, están vestidos de color negro y su campera tiene una leyenda en la espalda “Sueños del Arte” y en letra más chica “Ministerio de Cultura”. Me pregunto si serán del ejército, esos que solían venir a algunos actos importantes cuando yo era estudiante, hace como treinta años” (Registro Acto Bandera Turno Mañana).

Lo anterior nos permite configurar la idea de que los actos escolares, particularmente en el turno mañana, tienen un despliegue protocolar tradicional, conservando las formas históricas y sus implicancias emocionales. En los rituales interesan los símbolos, sus significaciones y su reconocimiento social para vincular lo simbólico con la funcionalidad de la norma, lo obligatorio con lo deseable, a través de fuertes estímulos emocionales (Amuchástegui, 2000).

Siguiendo a Durkheim, Segalen (2005) afirma que los rituales tienen como efecto reforzar sentimientos de pertenencia colectiva y de dependencia a un orden moral superior, “rescatando a los individuos del caos y del desorden” (p. 20). En esta escena, el esfuerzo de una profesora del Área Artística parece estar buscando este cometido:

“La profesora les dice que tienen que tener un gesto de reverencia, que deben ubicarse, en el caso de los que hacen traducción de señas, en algo importante como es el himno. ‘¡Vamos otra vez Bauti!’ le dice al que pone música. Otros chicos ingresan con cintas celestes que parecen trozos de una sábana y con dificultad arman una especie de figura en el piso con ellas. La profesora les dice que tienen que dispersarlos con cierta forma y les ayuda un poco, para armar un símbolo tipo un sol. ‘¿Bauti te acordás en qué momento giras en el oíd mortales? ¿Quiénes están sin hacer nada?’ pregunta. ‘Joaquín esta tarea la vas a hacer vos, agarra las cintas así, con amor’ y les entrega más tiras celestes, sumando a otros estudiantes armar la figura en el piso. El enredo de cintas demora el ensayo” (Registro Turno Mañana).

Los gestos, las conductas codificadas, las posturas sujetas a una norma, los movimientos de carácter repetitivo, con fuerte carga simbólica y no siempre conscientes para los sujetos, están

presentes en los rituales y anudan generaciones a una tradición común (Segalen, 2005). La profesora de la escena anterior, mientras avanza la práctica, en un momento la detiene y dice:

“esperen, esperen volvamos!” y los chicos se quejan “Pili y Cande tengan en cuenta que no vamos a comprar el pan, es el himno”. Habla con cada uno recordando los objetivos particulares, que conjuntamente componen la coreografía” (Registro Turno Mañana).

Si bien la noche “es otro mundo”, esta gestualidad ritual puede observarse en un registro del acto homenaje a Güemes que tuvo lugar en ese turno:

“Me llama la atención en las primeras partes del acto, presentación de banderas, himno nacional, primeras palabras, etc. la seriedad, respeto y “buen comportamiento” de todos los chicos presentes. Los observo atentos, en sus lugares, quietos, con una subjetividad ajustada al ritual escolar de un acto, ajustada a ese modo que aún tienen los actos escolares y casi impuesta por sobre la otra subjetividad que despliegan en el kiosco, plaza, aula, pasillos. Es como si al entrar a ese salón enorme, antiguo, imponente, se activara un “modo ritual” que provoca otros hábitos, otros modos de ser y estar en la escuela en esas instancias particulares. En las clases después voy a registrar que la dinámica es otra...” (Registro Turno Noche).

Más allá de los matices que toman en cada turno, en nuestros registros los actos aparecen revestidos de importancia y su presencia o proximidad altera la jornada escolar, por los tiempos de ensayo previo que conllevan, las discusiones o conversaciones en salas de profesores en torno a su organización, la preparación de recursos necesarios, entre otras escenas que muchas veces implican distintos posicionamientos ante estos rituales. Como expresa Segalen (2005), “las manifestaciones rituales son una ruptura con la rutina cotidiana” (p. 20):

“Irrumpe un integrante del equipo de gestión en la oficina, me saluda, y pregunta a los preceptores por el acto. “Ya está todo chicos, llevamos el sonido, el cañón, ya están las banderas, ¿las glosas quién las dice? Avisen antes de la hora y colaboramos entre todos, hay que ser positivo, colaborativos, como siempre hemos hecho, y todo sale” (Registro Turno Noche).

“Ingreso a la galería y veo que en el patio central tiene lugar algo así como el ensayo de un acto. Es el tercer año segunda con una profesora del área de arte. La profe se pone en cuclillas en el centro del patio y llama reiteradamente a sus alumnos para que inicien el ensayo. A un costado un montón de camperas y mochilas arman una montaña o cama en la que se echan cuatro chicos y uno de ellos con su celular. La profesora pregunta ¿dónde está Facu?, les habla a los chicos echados sobre las camperas. ¿Tienen las cintas? ¿Saben lo que tienen que hacer?, pregunta y exclama ¡no me miren

con esa cara! Después se acerca a una dupla sentada en uno de los bancos del patio y les dice algo que no llego a escuchar. Prep r ense que empezamos, grita.” (Registro Turno Mañana).

Los actos también son objeto de discusión y de disputa simbólica entre algunos actores institucionales de *El Argentino*:

“En el acto del cumpleaños de la escuela una de las docentes tenía que hacer la glosa y otra tenía que leer una poesía escrita por una docente jubilada tiempo atrás, pero dice que la poesía no resultaba significativa para los estudiantes actuales. Ante esto decide reescribirla según su propia experiencia (...) la otra profe dice “yo hice lo mismo me tocó hacer las glosas y cuando las empecé a leer no entendí nada, entonces decidí reescribirla y le avis  a la rectora por si había que modificarla”. Al respecto le consult  sobre quien había dado la orden de leer las mismas glosas y la poesía de hace años, a lo que me responden que “desde arriba siempre viene lo que tenemos que hacer, y nos dieron esas glosas y esa poesía que siempre se trabaj  en los actos” ante este comentario decide intervenir la última docente que llegó y dice “es verdad a los actos hay que cambiarlos, hay que hacer algo diferente, para los chicos el acto es un momento aburrido, o de distracción pero no lo significan, no lo entienden, hay que buscar festejar las efemérides pero desde otro lugar” (Docentes dialogan en la sala de profesores)” (Registro Turno Tarde).

En este sentido, pareciera tener lugar lo que Amuchástegui (2000) denomina “fractura del orden escolar tradicional”, caracterizada por la continuidad de las formas de los rituales, pero con menor carga de sentido normativo y emotivo que poseían. Aquellas significaciones constitutivas del orden simbólico tradicional, según las discusiones de estas docentes, parecen haberse desarticulado y sólo se conservan prácticas de manera rutinaria, que son interpeladas por su incapacidad de incorporar los cambios culturales de la sociedad.

En la escena de la preceptoría, después de la arenga de la autoridad a que el acto saldr  muy bien con la colaboración de todos, registramos:

“Se va la autoridad y un personal administrativo me hace una mirada cómplice a la que luego agrega ‘nadie sabe nada del acto, pero todo ese discurso es porque estás vos’, confirmando mi sospecha. Me sonrío. Le agradezco el café y otro personal me comenta desde su escritorio ‘se armó l o porque otro de los profes a cargo del acto est  con licencia gremial, otra profe no sabemos si llega y la otra profe no s  a qué hora llega...un quilombo es esto’. (Registro Turno Noche)

La noción de “desplazamiento del campo de lo ritual” que acuña Segalen (2005) a los rituales en la sociedad contemporánea puede echar luz a lo que acontece en muchas ocasiones en los actos escolares en *El Argentino*. Este desplazamiento del que habla el autor tiene que ver con el paso del rito como elemento central de las culturas primitivas a su corrimiento hacia los

márgenes de las sociedades contemporáneas. Esto no implica que nuestras sociedades actuales están “desritualizadas” o carezcan de ritos, sino que - por ser una de sus características fundamentales - el rito posee “capacidad para la polisemia, para adaptarse al cambio social” (Segalen, 2005, p. 9). Para el autor, más que ausencia de ritos, estaríamos hoy en presencia de una multiplicidad de formas rituales novedosas que conviven con tradiciones de larga data:

“En el acto de la noche, cuando se van los profes, los chicos hacen una canción espontáneamente con la letra sobre Güemes “trapeada”. Muy buena esta escena sobre una canción improvisada sobre el prócer del acto en “lenguaje musical propio de los jóvenes”. Es llamativo que esto sucedió en unos pocos segundos cuando las profes se habían ido del salón. Cuando vuelven, esta “impro” se corta” (Registro Turno Noche).

Los rituales implican por un lado la conservación de tradiciones de larga data, pero, por su capacidad de adaptación y su polisemia, integran elementos nuevos a lo largo del tiempo y de las generaciones (Schwarz, 2008):

“Yo me quedo entre las gradas, en los primeros bancos y observo la previa del acto. Acomodan rápidamente los jóvenes toda la parte técnica, me sorprende el manejo de las tecnologías y la libertad de hacer que le dan las profesoras, siento que son los responsables de todo eso del acto. Ese saber experto del manejo del sonido, computadoras, videos, proyecciones que portan las nuevas generaciones es desplegado en esta parte del acto, en la cual las adultas los dejan hacer con confianza de que lo harán bien, reconociendo en ellos ese tipo de saber, como un saber propio de las juventudes” (Registro Turno Noche).

Por otro lado, en cada ritual, las sociedades conservan lo que saben, pero se recrean a sí mismas una y otra vez, “hacen ser de nuevo lo que han sido, tanto como lo que quieren ser” (Schwarz, 2008, p. 116):

“Luego proyectan un video sobre Macacha (la hermana de Güemes) en donde se le hace un homenaje al rol que tuvo esa mujer en las luchas libradas por “el héroe” (Güemes, así lo llaman durante el acto). Me llama la atención la elección del video, la valorización a una figura femenina en un acto escolar, y sobre todo de una mujer que ni yo conocía acerca de su protagonismo y en una historia que casi siempre es contada por hombres y sobre hombres: “los héroes de la patria”. Valoro mucho la selección de este contenido en el acto. Observo en esta parte que los chicos y las chicas miran con muchísima atención el video de la historia de esta mujer. Los ha atrapado. Concluye la profesora con otras palabras acerca de la figura de Güemes y de los actos como espacio de aprendizaje de contenidos, que la idea es ir a lo largo del año realizando actos sobre fechas importantes de nuestra historia e ir aprendiendo contenidos valiosos” (Registro Turno Noche).

A modo de cierre de este apartado podemos decir que si el turno noche, ya desde sus orígenes, es *otro mundo* en esta institución, lo es también en las formas de celebrar algunos rituales escolares. En los actos registrados pareciera ser que hay mayor espacio - dentro de las coordenadas ya pautadas por el polo adulto - para la novedad que portan las jóvenes generaciones. Novedad que, promovida por los docentes que intentan cargar estas instancias de mayores sentidos, se expresa en las improvisaciones, en la posición un poco más activa de algunos estudiantes que conducen o se hacen cargo de varias partes de los actos. Si en los orígenes de esta modalidad, el turno noche tenía un componente moralizante y disciplinador de los *adultos ineducados* de la Ley 1420, el siglo XXI, con sus complejidades y nuevas demandas a la modalidad, interpela al mundo adulto a tejer nuevos diálogos intergeneracionales con las nuevas adolescencias y juventudes que llegan a la escuela nocturna hoy y que rebasan al tradicional *alumno ideal* de la escuela secundaria argentina.

### *3.c Devenires culturales en torno a los celulares que estallan el tiempo-espacio escolar*

En nuestros registros de campo los celulares parecen adquirir una hiperpresencia en los espacios escolares, instrumentándose de modos diversos en las prácticas de los actores institucionales, tanto jóvenes como adultos, alterando las coordenadas espaciales y temporales.

Hemos advertido que los celulares colonizan la cotidianidad escolar, poblando los recreos, las aulas, tanto las horas de clases como las horas libres, también durante ensayos de actos y en salas de preceptores y profesores, entre otros. Tal como señala Urbaitel (2017) éstos resultan una tecnología inseparable del cuerpo. Como es sabido los celulares actuales no sólo son teléfonos, sino que ofrecen acceso a internet y a una diversidad de posibilidades multimedia que incluyen sonido, imagen, video desde donde los sujetos crean nuevas formas de estar, jugar, estudiar y trabajar en una multiplicidad de tiempos superpuestos. Estos dispositivos tecnológicos renuevan prácticas, tensionan otras y en ocasiones son objeto de conflicto, construyendo nuevos significados de lo escolar. Según lo observado en nuestro trabajo de campo, estas nuevas prácticas *estallan* en muchos sentidos el tiempo y el espacio normativizado y reglamentado de manera verticalista en la tradición escolar. En los tiempos de ocio típicos como los recreos observamos escenas tales como:

“veo unas chicas que están en la galería y aparentemente están haciendo un tik tok, ponen el celular sobre una pared y luego toman una distancia para enfocarse y hacer un baile. Sigo caminando y observé otras chicas que circulan por la misma galería enviando audios ...” (Registro Turno Tarde)

“tres chicas están con los celulares, quizá usándolos como espejos o sacándose selfies por los gestos y movimientos que hacen frente a la cámara frontal, hacen muecas, aprietan los labios, encogen un hombro” ... (Registro Turno Mañana)

Estas nuevas prácticas sociales entre los jóvenes, al darse en un tiempo y espacio pensado para el ocio como el recreo, implican leves modificaciones en lo escolar, pasando casi desapercibidas o sin generar mayores irrupciones en la dinámica institucional. Sin embargo, en otras ocasiones entran en tensión con los instituidos escolares:

“uno de los preceptores me dice que los estudiantes suelen jugar a pegarse, se dan cachetadas o tirones de pelo, dicen palabrotas y lo suben a las redes ... también hacen “Matches” que son una especie de entrevista muy cortita de Tik Tok, un ping pong de preguntas y respuestas hasta que llegan a preguntar sobre quién te gusta de la escuela, y así. Cuando hay coincidencias los hacen juntar y los filman dándose un pico o un beso. Acá hubo un caso en los últimos años en que los chicos terminaron besándose mal y se viralizó y eso no est  permitido. Las autoridades nos pidieron que prestemos mucha atención y estemos más pendientes de lo que hacen en los recreos y en las horas libres” (Registro Turno Mañana).

“Llega a la sala de profesores una docente de geografía. Le cuenta a la profe de Biología un incidente que tuvo otro profe de geografía del turno mañana. Se ve que fue fotografiado durante una clase por un estudiante, quien luego subió la imagen a sus redes sociales con la notación “esto es muy básico...”. Al profe le avisaron chicos de otras divisiones. “Encima el que lo hizo nunca hace nada, tiene puros unos” acota la profesora. Se ve que el profesor está muy afectado, se siente mal. (Registro Turno Tarde)

Estos “matches” de Tik Tok o fotografías, producidos dentro de la escuela y publicitados en diferentes redes sociales, parecen constituirse, desde la perspectiva adulta, en una especie de amenaza inmediata que externaliza el adentro escolar, vulnerando su cualidad de “cofre cerrado” (Pineau, 2009). De este modo se pone en evidencia una clara tensión entre la creatividad/criticidad juvenil y la restricción adulta (Blommaert, 2005) dando lugar a un terreno de disputa intergeneracional sobre la definición de lo escolar.

Entre los estudiantes el celular pareciera configurarse como un objeto para el despliegue de lo lúdico y la realización de consumos culturales en cualquier tiempo y lugar, por lo que, aunque físicamente se encuentren en la escuela, les permite *resituarse* en otros espacios al mismo tiempo, rompiendo los muros de lo escolar y facilitándoles evadir el trabajo curricular propio del aula:

“Mientras observo una clase de 6 , el grupo de estudiantes que est  a mi izquierda, unos 6 varones, dicen che juguemos en línea. Otro le dice: si yo tengo un juegazo,  Juguemos! y cada uno con su

celular mientras juegan comentan de lo que va sucediendo en la dinámica del mismo juego. Al mismo tiempo la profesora se encuentra sentada en el escritorio haciendo algo con su propio celular, sin advertir que estos estudiantes se corrieron de la tarea” (Registro Turno Tarde)

La temporalidad áulica que históricamente se hacía eco de un ordenamiento productivista hoy parece estar interpelada por la red de flujos del ciberespacio, desde los nuevos ritmos que impone la dinámica de la virtualidad, lo que nos hace configurar la idea de un nuevo ordenamiento del tiempo en el aula que alterna juego y tareas. La atención tanto de adultos como de jóvenes parece dividida entre lo que ocurre en el aula y el afuera áulico vehiculado por el celular. En este sentido, el ritmo de la clase queda supeditado a la conexión, que en ocasiones demora o es fluctuante:

“Bueno fíjense que ahí está subido al Classroom, vayan mirándolo, vayan abriendo” y espera unos momentos y agrega “¿lo pudieron abrir o están en eso? Los chicos están todos con el celular en la mano, abriendo posiblemente el classroom. A ver ... ¿lo abrieron? y recorre los bancos. ¿En qué antena están? en la 3.0 ¿se pueden conectar? El profesor camina por los bancos asegurándose que puedan acceder al classroom desde sus celulares - ¿no se te actualiza? ¿a ver? ¿Pudiste ahora?” (Registro Turno mañana)

Por otro lado, el celular se configura como una nueva tecnología que altera también el mundo adulto. Según lo indagado, el personal administrativo de *El Argentino*, han implementado estos dispositivos para trabajar, especialmente desde la pandemia, generando tensión en sus prácticas laborales habituales sobre todo en cuanto a la comunicación con las familias y docentes:

“Un personal administrativo comenta: ‘las cosas feas de la tarea son éstas’ (señalándome el celular) y alude a los grupos de WhatsApp con los padres, práctica que quedó naturalizada desde la pandemia. Se queja de que toda la comunicación quedó reducida al intercambio por celular, y que tenés que estar escribiendo todo el tiempo. ‘Por ejemplo, los padres preguntan a cada rato si sus hijos tienen o no pre- hora cuando ya tendrían que saber porque estamos a mitad de junio. También avisan por acá los profes cuando faltan’. Agrega que antes los padres venían, y que no es lo mismo hablar cara a cara que enviar un mensajito frío” (Registro Turno Mañana).

En este sentido las nuevas tecnologías ponen en tensión las nociones de estabilidad y cambio. Éstas operan como una extensión de los sujetos, conformando nuevos sentidos y significados culturales, modificando prácticas habituales no sólo académicas, sino también laborales. De esta manera, el tiempo escolar concebido como algo lineal, acumulativo, progresivo, segmentado en función de criterios institucionales, parece entrar en tensión a causa de los dispositivos tecnológicos que invitan a jóvenes y adultos a participar de múltiples temporalidades,

obligando a definir nuevos sentidos de estar y habitar el tiempo-espacio escolar. Sentidos modulados diferencialmente según las posiciones generacionales y, como hemos visto en los apartados anteriores, suelen entrar en conflicto en algunas circunstancias.

#### **4. A modo de cierre provisorio**

Este artículo constituye una primera sistematización del trabajo de campo etnográfico realizado entre mayo y diciembre de 2023 en *El Argentino*, en el que hemos querido poner en primer plano un rasgo que, entendemos, resulta característico y singulariza la cultura institucional de esta escuela: lo histórico y el conjunto de significaciones asociadas a ello, tensionadas desde una mirada intergeneracional.

Si bien, investigaciones realizadas en las últimas décadas en torno al sistema educativo argentino, y particularmente a la escuela secundaria, aluden a que se asistiría a su *declive institucional*, a su *pérdida de eficacia simbólica y poder de afectación*, proceso tipificado con la metáfora de la *escuela devenida galpón* (Corea y Lewkowicz, 2004); nuestra indagación en esta escuela particular muestra que este proceso adquiere matices. La presencia del edificio escolar histórico y toda su materialidad están cargados de una majestuosidad y solemnidad, que parecieran operar como sostén simbólico que hace perdurar ciertos rasgos de la política cultural moderna y los valores y normas presentes desde el origen del sistema educativo, y aun reúne y filia generaciones.

No obstante, esto, también hay que mencionar que este sentido compartido es modulado diferencialmente y entra en tensión según las posiciones y perspectivas generacionales: lo que el mundo adulto tiende a leer como *historia devenida prestigio*; les estudiantes, sin desconocerlo, significan también y predominantemente como *historia devenida decadencia*.

La tensión generacional respecto de lo histórico también se pone en evidencia en los actos escolares. Estas ceremonias festivas, como se desarrolló a lo largo del artículo, siguen un protocolo bastante tradicional en los turnos mañana y tarde. Son organizados por les adultes, quienes incentivan/obligan (no sin conflictos y resistencias) a les estudiantes a recrear y vehiculizar valores y huellas culturales del pasado. Por su parte, en el turno noche, el sentido tradicional de los actos pareciera ser resignificado, teniendo lugar en ocasiones la creación de otras prácticas y sentidos, en las que les jóvenes asumen mayor protagonismo.

Por último, en diálogo con lo mencionado anteriormente, trajimos a colación la omnipresencia de los celulares como un objeto cultural en gran medida disruptivo de la lógica escolar. Sus prácticas y usos en la escuela tanto de parte de jóvenes como de adultes



desconfigura la organización espacio-temporal escolar tradicional, conquistando tiempos de ocio en los recreos o generando dispersión en las aulas, en suma, modificando -no sin conflictos- las formas de dar clases, estudiar y trabajar en la escuela.

El problema de la temporalidad, como rasgo central de la cultura institucional de *El Argentino*, y las tensiones intergeneracionales que suscita, constituye sólo una de las líneas interpretativas emergentes del trabajo etnográfico. Queda pendiente retomar y poner en diálogo con este rasgo central, otras líneas que entendemos permitirán profundizar y enriquecer la lectura de las RI en esta escuela, algunas de ellas vinculadas a los procesos de fragmentación entre turnos y la particularidad del turno noche, las prácticas de evaluación como objeto de polémica entre docentes y estudiantes; las instancias de participación estudiantil en la escuela; las tecnologías en el aula, entre otros interrogantes que emergieron y en los que continuaremos trabajando.

## **5. Referencias Bibliográficas**

- Amuchástegui, M. (2000). *El orden escolar y sus rituales*. GVIRTZ, Silvina (Comp.) Textos para Repensar el Día a Día Escolar. Sobre Cuerpos, Vestuarios, Espacios, Lenguajes, Ritos y Modos de Convivencia en Nuestra Escuela. Buenos Aires: Santillana.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2005) *Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones*. Convergencia Revista de Ciencias Sociales, [S.I.], n. 38, mayo 2005. ISSN 2448-5799. Disponible en: <<https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1464>
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511610295>
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Corti, A. M. (2010). *Análisis Institucional*. Documento interno de Cátedra, Maestría en Sociedad e Instituciones, FCEJS, UNSL.
- Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. (2013). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel. Educación Serie FLACSO.

Garay, L. (1994). *Análisis institucional de la educación y sus organizaciones*. Córdoba: Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

Hargreaves, A. (2013). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Ediciones Morata.

Núñez, P. (2013). *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. - 1a ed.- Buenos Aires: La Crujía. Disponible en: <https://plyse-dev.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/02/lapolitica.pdf>

Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (2009). *Prólogo ¿Porque triunfó la escuela? La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de modernidad*. Paidós: Buenos Aires.

Rockwell, E. (2018). *Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares*. Cuadernos De antropología Social, (47). <https://doi.org/10.34096/cas.i47.4945>

Schwarz, F. (2008). *Mitos, ritos, símbolos. Antropología de lo sagrado*. Buenos Aires: Biblos

Segalen, M. (2005). *Ritos y rituales contemporáneos*. Madrid: Alianza Editorial.

Rosales, G., Martín, M., Labella, et al. (2020). *Entre nuevas y viejas generaciones en la escuela secundaria: aproximaciones a un paisaje en transición*. Revista Márgenes. 2020 Vol.1 N°1. p163 - 182. Málaga: Universidad de Málaga. ISSN 2695-2769. Disponible en: <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/7224>

Rosales, G., Martín, M., Gómez, N., et al. (2023). *“Máscaras en una pantalla”: Precarización de las relaciones intergeneracionales-pedagógicas en escuelas secundarias de la ciudad de San Luis desde los sentidos expresados por docentes y estudiantes*. Kimün. Revista

Interdisciplinaria De Formación Docente, (12). Disponible en:  
<https://ojs.ifdcsl.edu.ar/index.php/kimun/article/view/88>

Urbaitel (2017). *Los estudiantes secundarios y el afuera áulico: prácticas, interferencias, fugas e irrupciones al interior de la clase. Conversaciones sobre la escuela secundaria*. Rosario: Editorial UNR.

Wanschelbaum, C. (2012). *La Educación de Jóvenes y Adultos como corolario de los privilegios de clase en la educación*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, N  32, 87-98. Recuperado de:  
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/493/481>.