

# Movimientos sociales y educación. Un análisis antropológico de experiencias socioeducativas emergentes en contextos de desigualdad social (Rosario, Santa Fe, Argentina).

Autor:

López Fittipaldi, Marilín

Tutor:

Santillán, Laura

2021

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Antropología.

Posgrado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
PROGRAMA DE DOCTORADO

**TESIS DOCTORAL**

**Movimientos sociales y educación. Un análisis antropológico de  
experiencias socioeducativas emergentes en contextos de  
desigualdad social (Rosario, Santa Fe, Argentina)**

Tesista: Marilín López Fittipaldi

Directora y Consejera de Estudios: Laura Santillán

Co-Directora: Elena L. Achilli

Buenos Aires

Noviembre de 2021

*A Moni y a Beti, mujeres luchadoras, por abrir siempre las puertas.  
A quienes hacen día a día la escuela, docentes y estudiantes,  
por el camino andado.*



*Ilustración realizada por Caroline Leonardi de Quadros, en base a fotografía propia, tomada en el trabajo de campo.*

*Publicación original en Campos - Revista de Antropología, V. 21 N.2 2020*

## Contenido

AGRADECIMIENTOS .....	6
INTRODUCCIÓN.....	8
Acerca del problema de investigación .....	9
Puntos de partida. Antecedes de investigación en el campo de la educación y movimientos sociales.....	13
Lo educativo y lo político desde una mirada antropológica. Algunas pistas anticipatorias .....	18
Enfoque teórico-metodológico de la investigación .....	19
De la lógica de exposición y la organización de los capítulos .....	26
CAPÍTULO I	
FUNDACIONES, DESPLAZAMIENTOS Y EXPERIENCIA ETNOGRÁFICA. TRAMAS DE UN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN.....	29
Presentación .....	29
1 De “luchas históricas” y experiencias fundacionales. Procesos de formación de un sujeto colectivo (2005-2012).....	33
1.1 Llegar al barrio. Tramas sociales y políticas en la periferia urbana .....	35
1.2 Hacerse movimiento. Procesos de lucha y experiencias formativas .....	41
1.3 Un momento de apertura. La creación de la escuela .....	50
2 Desplazamientos y (re)fundaciones. Procesos de transformación en la construcción de un espacio político-partidario (2013-2018).....	54
2.1 De movimiento a partido. Procesos de transición y (con)fusiones cotidianas ...	57
2.2 Un momento “bisagra”. Reconfiguraciones escolares en tiempos de cambio...	64
3 “Un gol con la mano”. La oficialización de la escuela, ¿un momento para cambiar las reglas del juego? .....	69
4 Escuela(s) en movimiento. Continuidades y discontinuidades en un proceso de construcción.....	71
CAPÍTULO II	
“ESTA ES LA ESCUELA DEL BARRIO”. LA CONFIGURACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN UN CONTEXTO DE CONFLICTIVIDAD SOCIOURBANA.....	75
Presentación .....	75
1 El barrio en la trama de la ciudad. Procesos de transformación y conflictividad sociourbana.....	80
1.1 De cara al río. Procesos históricos en la conformación de Rosario y su periferia... ..	81
1.2 Urbanización en la periferia: Un barrio <i>entre el campo y la ciudad</i> .....	86

2	“Ante las topadoras”. La creación de la escuela en la trama de la lucha por la tierra .....	93
2.1	<i>Ocupar el territorio</i> : producción política y colectiva del espacio urbano .....	94
2.2	La escuela en el proyecto urbanizador del movimiento social: “impacto territorial” y formación subjetiva.....	99
3	Desplazamientos. La escuela en una trama de múltiples violencias .....	103
3.1	Un contexto candente: “el barrio prendido fuego” .....	103
3.2	Entre “narcos” y “bandas”: la escuela y la “protección” de las y los jóvenes... ..	105
4	La escuela y la necesidad educativa de las y los jóvenes: entre “trascender el barrio” y “pisar más el territorio” .....	112
5	Hacer escuela, producir lugares. Sentidos de una escuela en una trama de conflictividad barrial.....	116
CAPÍTULO III		
“EN LA FRONTERA DEL SISTEMA”. LA CONFIGURACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN EL CAMINO HACIA EL RECONOCIMIENTO OFICIAL .....		
	Presentación .....	119
1	Bachilleratos Populares, políticas socioeducativas y Educación de Jóvenes y Adultos. Algunas notas contextuales .....	124
1.1	Tramas locales. Continuidades y discontinuidades.....	133
2	<i>Una escuela diferente</i> . Primeros pasos en la construcción del proyecto escolar. .....	138
2.1	Espacios colectivos, “mística” y aprendizajes: la embrionaria organización de la escuela.....	139
2.2	Encrucijadas entre la “educación tradicional” y la “educación popular”: una primera propuesta curricular .....	143
2.3	Una apertura: del <i>acampe</i> al trabajo <i>junto</i> al Ministerio.....	149
3	<i>Una escuela de verdad</i> . Reconfiguraciones del proyecto escolar en el camino hacia el reconocimiento oficial.....	152
3.1	Regulaciones estatales: diálogos, presencias e intermitencias.....	152
3.2	<i>Innovación pedagógica</i> . Reelaboraciones de la propuesta curricular .....	156
3.3	<i>Innovación y gestión</i> . Reformulación de la organización institucional .....	159
4	“Sabíamos que esto era una escuela”. La obtención del reconocimiento oficial. .....	162
4.1	“Venimos a pensar la educación del siglo XXI”. La gestión social como campo de lucha.....	164
5	Hacer escuela de “gestión social”. Sentidos de una escuela en la <i>frontera</i> .....	168

## CAPÍTULO IV

“ESTA ESCUELA LA HACEMOS ENTRE TODOS”. LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE GESTIÓN SOCIAL.....	171
Presentación .....	171
1 Reiniciar la escuela. Desafíos ante una propuesta escolar “diferente” .....	175
2 Habitar la escuela. Tiempos y espacios de la experiencia escolar .....	180
2.1 Ocupar el aula: usos, redefiniciones y negociaciones.....	187
3 De enseñanzas y aprendizajes. Tensiones, apropiaciones y resignificaciones .....	192
3.1 Cuadernos y “gansos”. Tensiones y resistencias en torno a las estrategias áulicas .....	193
3.2 Rifas, tablonas y escobas. Aprendiendo a “hacer entre todos/as” .....	203
3.3 El festejo de graduación: ¿subvertir la regulación docente? .....	208
4 Anudamientos y cabos sin atar. Una aproximación al involucramiento estudiantil en el proyecto colectivo .....	211
4.1 “Sentirse parte”. Tejiendo vínculos en y con la escuela .....	212
4.2 “Terminé, ¿y ahora qué hago?”. Sendas inconclusas .....	216
5 “Hacer colectivo”. Sentidos de hacer escuela de <i>gestión social</i> .....	220
PALABRAS FINALES.....	222
RECOMPONRIENDO TRAMAS: SENTIDOS DE UNA ESCOLARIZACIÓN EN MOVIMIENTO .	222
BIBLIOGRAFÍA.....	231

## AGRADECIMIENTOS

Al llegar al final de un recorrido es inevitable mirar hacia atrás, y recordar a las personas que lo hicieron posible y, también, por qué no, deseado.

Quiero agradecer, en primer lugar, a Laura Santillán y a Elena Achilli, por el acompañamiento dedicado, generoso y, sobre todo, afectuoso con el que me fueron guiando en este proceso.

A los compañeros y las compañeras del CEACU y del PID, espacios de trabajo colectivo con todas las letras, por todos los aprendizajes realizados y por venir. Especialmente a Mariana Nemcovsky, por la dedicación que pone siempre para apuntalar nuestra formación, en todos los sentidos posibles de esa palabra, y también por acompañarme desde los primeros pasos de este recorrido investigativo.

A los compañeros y las compañeras del taller de tesis, por las lecturas y reflexiones compartidas.

A la Red de investigación en Antropología y Educación (RIAE), de la que me vi nutrida por infinidad de intercambios. Especialmente a Lucía y Javier, quienes fueron guías invaluable en este camino de estudiar a los “Bachis”.

A todo el IPECAL de Ciudad de México, en especial a Estela Quintar y a Diana Reartes, por alojarme en el más lindo sentido del término, y por abrirme a nuevas preguntas.

Al Concejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA), y a la Facultad de Humanidades y Artes de Rosario (FHyA-UNR), instituciones públicas que hicieron posible mi formación de grado y posgrado. A mi querida escuela Normal, por ser la base de todo lo demás.

A ese núcleo de amigas que hoy son colegas, entre tantas otras razones, por ser siempre una inspiración, y por seguir haciendo de la antropología un lugar donde encontrarnos.

Al más amplio sostén afectivo de familia y amistades, que acompañaron con paciencia e interés las alegrías e incertidumbres de este recorrido, que supieron entender ausencias, y me dieron un apoyo sin el cual no hubiera llegado hasta acá. A mi mamá y papá, por enseñarme el valor de seguir con pasión mi vocación. A Maxi, por el ineludible sostén amoroso y el empuje para que alcance lo que sea que me proponga. A esas amigas que me dio la escuela Normal y que se quedaron para siempre.

A quienes hacen día a día la escuela, por brindarse a construir otras escolarizaciones posibles, por imaginar otros horizontes más justos, y por las huellas que me llevo de la experiencia compartida.

*Reconocer a la realidad significa algo más que conocerla. Exige saber ubicarse en el momento histórico que se vive, el cual es una forma de asombro que obliga a colocarse en un umbral desde el cual poder mirar, no solamente para contemplar sino también para actuar; la utopía, antes que nada, es la tensión del presente. (Zemelman, 2000)*



## INTRODUCCIÓN

En el año 2011 abrió sus puertas, por primera vez, la experiencia educativa que es foco de esta investigación. Creada por un movimiento social nacido en la ciudad de Rosario, emplazada en un barrio periférico de dicha localidad, la flamante escuela invitaba a jóvenes y adultos a incorporarse para finalizar sus estudios secundarios. Así, a comienzos del mes de abril, en un acto inaugural que transformaba el “centro cultural” del movimiento en edificio escolar, militantes, docentes y estudiantes izaban la bandera con la insignia de la escuela y, con un repique de campana, daban comienzo al primer ciclo lectivo.

No fui ajena al denso clima de entusiasmo y emoción que se vivía entre quienes se hallaban presenciando el evento. Desde hacía un año, venía siguiendo los distintos proyectos impulsados por la organización en el barrio y, sin embargo, podía entrever que estaba presenciando una instancia que en ese contexto no tenía precedentes. Desde la perspectiva de sus impulsores, la escuela prometía potenciar el proyecto político del movimiento social que le daba nacimiento, mientras se erigía como férrea defensa de las y los pobladores del lugar, que vivían bajo el peligro latente de las inundaciones y la amenaza constante de los desalojos.

Ese momento fundacional fue para mí el disparador de un sostenido interés acerca de la relación entre educación, política y movimientos sociales, preocupación que vertebró un proceso de indagación que se extendió durante una década, y que constituye el tema central de esta tesis. ¿Qué sentido entrañaba la creación de una escuela como parte del proyecto político de la organización? ¿qué significados podía cobrar para las y los sujetos implicarse en aquella particular experiencia educativa?

La progresiva construcción del problema de investigación partió de estos interrogantes iniciales, pero también, de un modo más profundo, de la voluntad de comprender un momento histórico en el que yo misma me hallaba inmersa. Coetánea de aquellos/as jóvenes que daban vida al movimiento social, había forjado mis inquietudes sobre lo político en los años posteriores al “que se vayan todos”, al calor de consignas que hablaban de “autonomía”, “horizontalidad” y “poder popular”. Diez años después de los sucesos que sacudieron al país con la llamada “crisis del 2001”, y como seguramente ocurría con muchos/as otros/as jóvenes de mi generación, buscaba entender y encontrar mi propio lugar entre las transformaciones que, según percibía, permeaban el paisaje político de nuestro tiempo. ¿Qué potencialidad encerraban los procesos de organización colectiva gestados en barrios populares de la ciudad?

Todavía más, una vez que, siguiendo el ritmo que marcaban mis anfitriones y anfitrionas, me embarqué en seguir etnográficamente el proceso de construcción de la propuesta educativa, comencé a movilizar mis propios supuestos en torno a lo escolar,

sedimentados de modo inadvertido tras largos años de escolarización en la Escuela Normal, pública y estatal, en un contexto fuertemente signado por la reforma educativa de los años noventa. La experiencia me haría descubrir una preocupación por el campo educativo que hasta el momento había permanecido velada, y me llevaría a cuestionar, qué es, en definitiva, eso que llamamos escuela.

Esta tesis habla de la producción política y colectiva de la educación y la escolarización en contextos de pobreza urbana y desigualdad social, y en la trama de procesos de organización colectiva de sectores populares. El contexto en que se inscribe es aquel marcado por las profundas transformaciones en el escenario social, político y educativo que se sucedieron en nuestro país en las últimas décadas. Transformaciones que implicaron, entre otros aspectos, un reordenamiento en las relaciones entre Estado y sociedad civil, y abrieron el juego a nuevas configuraciones que permearon el campo de la educación y la escolarización.

En las siguientes páginas intentaré mostrar el modo en que se fue construyendo este recorrido investigativo, fundado tanto en mis intereses y decisiones personales, como en la trama colectiva que subyace a todo proceso de construcción de conocimientos. Aunque la responsabilidad por las interpretaciones vertidas en esta tesis es fundamentalmente mía, confío, siguiendo la reflexión que propone Ortner (2016), que las voces de las y los distintos sujetos que le dan vida al escrito sigan presentes, pujando y resistiendo a la acomodación textual, y señalando huellas para otras lecturas posibles.<sup>1</sup>

## **Acerca del problema de investigación**

En esta investigación indagamos los procesos de configuración de experiencias educativas en el contexto de una organización política.<sup>2</sup> Enfocamos, más concretamente, el proceso de construcción de una escuela secundaria para jóvenes y adultos, gestada por un movimiento social, en un contexto barrial de pobreza y desigualdad de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina).

---

<sup>1</sup> En línea con lo antedicho, y a sabiendas de la dificultad de eludir los límites que nos traza el lenguaje, intento escribir en términos no sexistas. Donde es posible, opto por el uso de un lenguaje neutral e inclusivo. Cuando el texto así lo requiere, me refiero a las personas con quienes interactué en términos de las identidades de género autopercibidas, como varones y mujeres.

<sup>2</sup> En las siguientes páginas recorro al uso de la primera persona del plural para enfatizar ese sentido colectivo del proceso de construcción de conocimientos al que hacía referencia más arriba, y señalar el diálogo con otras voces que, de modo explícito o implícito, e incluso, por momentos, de modo inadvertido, permean este escrito. Reservaré el singular para resaltar aquello que resulta de decisiones que asumí de modo personal, tal como en estas primeras líneas de presentación, así como para las experiencias subjetivas vividas en el trabajo de campo.

Esta temática se inscribe de lleno en un escenario marcado por la emergencia de los denominados “Bachilleratos Populares”, experiencias que hicieron su primera aparición a fines de los años noventa en provincia de Buenos Aires, para luego irradiarse, aunque con fuerza desigual, a otros lugares del país. Se trata, como iremos desmadejando en el desarrollo de esta tesis, de escuelas secundarias para jóvenes y adultos/as, orientadas fundamentalmente a sectores populares urbanos, cuyos impulsores son diferentes colectivos sociopolíticos — movimientos sociales, cooperativas, organizaciones político-partidarias— que desarrollan prácticas militantes, frecuentemente, pero no de modo excluyente, en contextos de pobreza y desigualdad urbana (Ampudia, 2013; Elisalde, 2008, 2013; J. García, 2018). Frente a otras propuestas educativas gestadas en semejantes contextos, frecuentemente identificadas dentro del campo de la educación popular, se destacan por haber perseguido reconocimiento estatal y su inclusión dentro del sistema educativo oficial.

Es posible comprender la aparición de estas iniciativas en un contexto que se fue configurando en el derrotero de las transformaciones y también, por cierto, relativas continuidades, sucedidas en el campo educativo en las últimas décadas. Sobresale, tal como ha sido retratado por numerosos estudios, la reorientación de las actuaciones estatales que, bajo la guía de diversos organismos internacionales, tuvieron como expresión concreta y contradictoria la reforma y expansión del sistema educativo, junto a la notable persistencia de profundas desigualdades (Feldfeber et al., 2018; Kessler, 2014; Montesinos, 2020; Nemcovsky & Saccone, 2020; Neufeld, 2020; Tenti Fanfani, 2003). Contexto en el que se fue forjando, a su vez, una concepción que colocó a la problemática de la exclusión e inclusión educativa en el centro de la escena (Diez et al., 2015; Gentili, 2011; Montesinos, 2020; Montesinos et al., 2007; Santillán, 2020). También es posible señalar, en concatenación con tales procesos, la renovación del campo de la Educación de Jóvenes y Adultos que, con extensa tradición en la región, enfrentó el desafío de incorporar vastos contingentes de jóvenes que buscan completar allí la escolaridad obligatoria, extendida, desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26206, al nivel secundario (De la Fare, 2013; Finnegan, 2016; Paoletta, 2017; Rodríguez, 2009; Sinisi et al., 2010a).

A la par, reconocemos la relevancia que, para entender el contexto de emergencia de los Bachilleratos Populares, cobran ciertos procesos que fueron reconfigurando el escenario político en nuestro país, que tienen como inflexión la crisis desatada en el año 2001/2002, pero que comienzan a gestarse, al menos, en la década anterior. Nos referimos a una tendencia que resituó al ámbito barrial como espacio nodal para el desarrollo de prácticas militantes, constituyéndose como un espacio donde confluyeron tradiciones organizativas más antiguas —sindicales, partidarias, vecinales, entre otras—, junto a renovadas iniciativas de

activistas provenientes de sectores medios, con especial prominencia de jóvenes y estudiantes (Cravino & Neufeld, 2002; Cura, 2014; Fornillo et al., 2008; Manzano, 2013; Merklen, 2005; Santillán & Woods, 2005; Svampa & Pereyra, 2009; Vázquez & Vommaro, 2011).

En el cruce de ambas dimensiones, una multiplicidad de estos agrupamientos tomaron parte en los debates en torno a la exclusión educativa de las clases populares, impulsando no solo demandas en pos de una mayor inclusión en el sistema formalizado de enseñanza, sino también, promoviendo una variedad de propuestas de gestación propia, entre las que se contaron los Bachilleratos Populares (Caisso, 2014b; Cura, 2012; J. García, 2018; Santillán, 2015). Situados, por su aspiración a convertirse en escuelas oficiales, en los “bordes” del sistema educativo, según ha sido subrayado en otros lugares (Torres Carrillo, 2017; Wahren, 2020), estas iniciativas pusieron sobre la palestra sugerentes aristas que no tardaron en captar una amplia atención.

Ahora bien, tal como apuntamos previamente, estas propuestas adquirieron una presencia inusitada en Capital Federal y provincia de Buenos Aires, pero por contraparte, se replicaron de manera relativamente exigua en otros contextos. Desde nuestro punto de vista, eso invitaba a intentar comprender las particularidades que, según podíamos vislumbrar, se imprimían en el contexto local, y seguramente, permeaban la conformación de la experiencia educativa sobre la que pretendíamos focalizar nuestro estudio.

De este modo, los interrogantes que fuimos formulando y que oficiaron de guía en el camino trazado por la investigación giraron en torno a las condiciones que hicieron posible el surgimiento de la escuela, y también, a los límites y orientaciones que tales condicionamientos trazaron para su desarrollo posterior. ¿Qué dimensiones resultan relevantes para comprender el modo en que se fue configurando la escuela? ¿Cómo interjuegan las iniciativas gestadas por las organizaciones de los sectores populares con las políticas socioeducativas del actual contexto histórico? ¿Cómo fueron permeando dichos procesos la conformación de la experiencia educativa cotidiana?

A la par, nos interesó conocer cómo viven las y los sujetos esta particular experiencia de hacer escuela. ¿Qué relaciones, sentidos y prácticas en torno a la educación, la escolarización y lo político se ponen en juego cotidianamente en la experiencia escolar? ¿En qué medida suponen continuidades, o abren grietas, con respecto a aquellos sentidos que hegemonizan nuestro tiempo?

Además, a medida que avanzamos en el proceso investigativo, aquellos interrogantes iniciales se enriquecieron al incorporar la dimensión temporal como un aspecto central en la construcción de la problemática. Así, incluimos entre nuestras preocupaciones el interés por conocer cómo estos procesos se fueron desarrollando en el curso del tiempo, atendiendo a

las transformaciones y reconfiguraciones que se iban desencadenando. Se volvía relevante conocer, entonces, cómo era experimentado por las y los sujetos el proceso de construcción de la escuela en el decurso temporal. ¿Qué significados emergían en estos movimientos?

Es así que, partiendo de esos interrogantes iniciales, elaboramos los objetivos que orientaron el proceso de investigación. Apuntamos, en primer lugar, a comprender el proceso de creación y permanente conformación de la escuela en la trama de relaciones e interdependencias con distintos procesos. En el análisis, jerarquizamos aquellas referidas a: i) los procesos que permean el contexto barrial en el que se halla inmersa la escuela; ii) las dinámicas de demanda y negociación entabladas con el Estado, encaminadas a obtener el reconocimiento oficial del proyecto educativo; iii) las relaciones intersubjetivas, prácticas y significaciones desplegadas en el curso del proceso escolar. Dimensiones y procesos tales que, cabe señalar, fuimos deslindando con fines analíticos, pero que son comprendidos en su cruce y múltiples penetraciones.

En segundo lugar, nos propusimos analizar las experiencias de distintos/as sujetos que participan de la escuela, enfocando los contextos cotidianos de vida en que la construcción de la misma se produce. Describimos, así, prácticas, sentidos y relaciones que docentes, estudiantes y militantes despliegan en su cotidianeidad, en torno a las cuales la escuela adquiere existencia concreta y se rehace continuamente.

En base a lo expuesto hasta aquí, nos interesa indicar que esta investigación pretende contribuir al conocimiento de las iniciativas educativas gestadas por parte de organizaciones políticas y de la sociedad civil, una problemática que, como dijimos, viene cobrando creciente atención en los últimos años, tanto en lo que atañe a la investigación académica como a la opinión pública. Una atención que, por otro lado, fue creciendo al compás de la multiplicación de estas experiencias, y al igual que estas, concentrándose en determinados lugares del país. En consecuencia, entendemos que este estudio, focalizado en un contexto diferente, puede ser un aporte para comprender las particularidades, los significados políticos y educativos específicos, que asumen estas experiencias al inscribirse en coyunturas locales, social e históricamente configuradas (Rockwell, 1996; Roseberry, 2014).

A su vez, consideramos que el estudio de esta problemática resulta relevante ante un escenario en torno a lo escolar y lo educativo conformado, tal como ya mencionamos, en el cruce de profundas transformaciones, procesos emergentes, y también, la pervivencia de ciertas continuidades. Nos referimos a las dinámicas que imprimieron diversas actuaciones y políticas estatales, en especial aquellas orientadas a la inclusión educativa de personas jóvenes y adultas en el nivel secundario, que aún como procesos contradictorios, conformaron el contexto de emergencia de estas iniciativas. Aludimos, de igual modo, a la posterior

instauración de medidas de corte neoliberal que revirtieron avances realizados en la década anterior, con consecuencias graves en las condiciones materiales de vida de gran parte de la población, particularmente aciagas para las personas que viven en contextos de pobreza. Procesos tales que fueron permeando los cotidianos sociales de los sectores populares, dejando huellas que esta investigación pretendió documentar.

Por último, entendemos que esta indagación resulta de interés ante un escenario que se despliega en nuestra contemporaneidad más inmediata: al momento de escribir este texto, la pandemia causada por el virus COVID-19 trastoca y transforma, de modo desigual y con efectos que aún no acabamos de dilucidar, los entornos cotidianos de vida de la sociedad toda. ¿Qué incidencias tendrán, en la escolarización de los sectores más vulnerables, los procesos a los que asistimos en el presente? ¿Cómo serán las escuelas en la post-pandemia? Aunque las respuestas a tales interrogantes exceden los contornos de este estudio, creemos que, ante tamaña incertidumbre, es posible encontrar pistas en aquellas apuestas por la inclusión y la construcción colectiva de la educación que nos permitan repensar las prácticas y sentidos que están en juego.

## **Puntos de partida. Antecedes de investigación en el campo de la educación y movimientos sociales**

Esta tesis dialoga, en lo nodal, con un campo de estudios centrado en la relación entre educación y movimientos sociales, que ha ido creciendo para la región en las últimas dos décadas (Baraldo, 2009, 2010; Barragán Cordero & Torres Carrillo, 2018; Michi et al., 2012). En nuestro país, estos estudios recibieron un importante impulso con posterioridad al proceso de crisis que estalló en el año 2001, momento histórico en el que la educación se renovó como demanda entre distintas organizaciones y movimientos populares, y a la vez, se plasmó como propuesta y práctica concreta impulsada desde estos sectores (Baraldo, 2010; Sirvent, 2005, 2018). Las investigaciones relevadas provienen de diferentes campos disciplinares y con diversidad de perspectivas teórico-metodológicas. Predominan, no obstante, los estudios cualitativos, y aquellos que enfocan en profundidad una experiencia educativa particular (Caisso, 2014b; Langer, 2010; Michi, 2008; Rubinsztain & Blaustein Kappelmacher, 2015), si bien es posible encontrar algunos estudios comparativos (Gluz, 2013b; Torres Carrillo, 2017). A su vez, como ha sido señalado por distintos autores (Barragán Cordero & Torres Carrillo, 2018; Sirvent, 2018), tienden a aumentar las investigaciones con algún carácter participativo.

De este amplio conjunto de investigaciones, se destacan focalizaciones en torno a prácticas o espacios específicamente educativos impulsados por los movimientos, ya sea en formas escolarizadas, o bien, espacios dedicados a la formación política (Guelman & Palumbo, 2019; Llosa, 2020; Palumbo, 2014, 2017; Sirvent, 2005). Así también, aquellas orientadas a comprender los procesos educativos que permean las experiencias cotidianas de lucha y organización colectiva (Caldart, 2000; Gohn, 2011). Estos estudios apuntalan una mirada que pretende no escindir lo político de lo educativo, entendiendo ambas dimensiones en términos amplios.

Más cercanos a la problemática que nos ocupa, han proliferado estudios centrados en las escuelas gestadas y conducidas por los movimientos, vinculadas de alguna forma con el sistema educativo oficial, tanto en el ámbito rural (Caldart, 2009; Michi, 2008, 2010; Palumbo, 2016; Stubrin, 2008) como en el urbano (Ampudia & Elisalde, 2015; J. García, 2018; Sverdlick & Costas, 2008; Wahren, 2020). En ese terreno, han abundado las pesquisas que pretenden conocer las escuelas secundarias para jóvenes y adultos que, bajo el nombre de “Bachilleratos Populares”, tal como anticipamos, han hecho su primera aparición y recibido su mayor impulso en provincia de Buenos Aires y Capital Federal, extendiéndose solo más tarde a otros lugares del país.<sup>3</sup>

En este campo sobresale, en primer lugar, un conjunto de trabajos realizados por investigadores/as que se implicaron activamente en la formulación de los Bachilleratos Populares (Ampudia, 2012, 2013; Elisalde, 2008, 2013). Relevantes por su carácter pionero, estos estudios han contribuido a conocer los fundamentos y principios orientadores de los proyectos político-educativos.<sup>4</sup> A partir de aquellas caracterizaciones iniciales, se comenzaron a delinear algunas de las preocupaciones centrales en torno a la problemática, que fueron retomadas y debatidas en estudios subsiguientes.

Del conjunto de investigaciones relevadas, destacamos un primer eje problemático centrado en *la relación que se construye entre “Bachilleratos Populares” y Estado*, especialmente en el contexto que se define a partir de la lucha por el reconocimiento oficial de estas experiencias educativas. Estos trabajos coinciden en explicar el surgimiento de los

---

<sup>3</sup> Esta distribución geográfica se expresa, asimismo, en la producción académica sobre la problemática, concentrada fundamentalmente en aquellos lugares donde los Bachilleratos Populares se hallan más extendidos. Aun así, es posible encontrar algunas producciones en la provincia de Córdoba (Caisso, 2014b) y en Santa Fe (Herrera Penisi, 2017; López Fittipaldi, 2015).

<sup>4</sup> En su afán por destacar “regularidades y constantes que nos permitan construir una matriz analítica ciertamente afín al conjunto”, estos trabajos recayeron en enfatizar dimensiones que, de acuerdo a su perspectiva, “le otorgan sentido y esencialidad a los BP” (Ampudia & Elisalde, 2015). Consideramos que su relevancia reside en haber trazado, tempranamente, puntos de discusión pertinentes, los cuales, a la vez, fueron redefiniéndose en el derrotero y transformaciones que cobraron las experiencias.

Bachilleratos Populares como respuesta a las políticas neoliberales, y la subsecuente “ausencia” o “corrimiento” del Estado, que habría llevado a los movimientos sociales a “tomar la educación en sus manos” (Ampudia, 2013; Córdoba, 2011; Sverdlick & Costas, 2008).

Otro foco presente en los estudios sobre la temática, íntimamente relacionado con el anterior, refiere a *la relación de estas experiencias educativas con la escuela y el sistema educativo oficial*, contrastando, en general, “modelos”, “tipos” o “formatos escolares”. Entre estas indagaciones, una de las líneas predominantes enfatiza las “novedades” que los Bachilleratos Populares suponen en términos de su práctica educativa, frecuentemente definida como “alternativa” al sistema oficial (Aguiló & Wahren, 2014; Arnoten & Córdoba, 2013; Córdoba, 2011; Heras Monner Sans & Miano, 2017; Langer, 2010; Pagano, 2018; Rotman, 2014; Sverdlick & Costas, 2008; Wahren, 2011).

Sin embargo, es posible señalar dos problemas principales que, desde nuestra perspectiva, enfrentan muchas de estas propuestas. El primero es que tienden a adoptar una mirada monolítica sobre la escuela, tributaria de postulados teóricos vinculados a la sociología educacional, de corte estructuralista.<sup>5</sup> Si la escuela es, a menudo, identificada como “bancaria” (Frosio, 2013), “tradicional” (Langer, 2010), una institución cuyo “formato” resulta rígido e inadecuado para contener a “nuevos contingentes sociales” que llegan al nivel secundario (Rotman, 2014), o aún más, “como garante para la prosecución de metas ligadas al carácter disciplinar, moralizante y jerarquizado de la educación” (Córdoba, 2011, p. 3), se asume, a modo de corolario, a los Bachilleratos Populares como reverso opuesto de esas visiones.

Un segundo problema es que, en términos generales, estos estudios arraigan en una perspectiva que ha sido preponderante en las ciencias sociales de nuestro país en el estudio de los movimientos sociales. Una postura teórica que, como ha sido señalado críticamente (Grimberg, 2009; Manzano, 2011), enfatizó el carácter novedoso y las discontinuidades en lo que atañe a las formas de acción y a la conformación de identidades y actores colectivos. Prima, entonces, una mirada que caracteriza a estas escuelas en base a su “autonomía” y su capacidad de “oponerse” “o resistirse” a la lógica estatal. Ligado a ello, se entiende la obtención del reconocimiento oficial como un logro “arrancado” al Estado a expensas de la lucha y la confrontación (Ampudia & Elisalde, 2015; Burgos et al., 2008; Frosio, 2013; Gluz, 2013b; Herrera Penisi, 2017).

---

<sup>5</sup> La teoría de la reproducción, con notable influencia en los años setenta, elaboró un discurso crítico que apuntó a mostrar como las escuelas servían para reproducir, más que para transformar, la desigualdad social existente. Sus principales exponentes, entre quienes se encuentran Althusser, Bowles y Gintis, Bourdieu y Passeron, entre otros, analizaron, desde distintas posiciones, las dimensiones estructurales de la reproducción social, y entendieron la escuela como lugar donde los sujetos aprendían a ocupar su rol en la estructura de clases (Se pueden consultar revisiones críticas en Giroux, 2004; Levinson & Holland, 1996; Willis, 1999).



En la confluencia entre ambas vertientes, el riesgo que asumen parte de estas propuestas es el de recaer en postulados dicotómicos, asumiendo que estas escuelas son, en la práctica, equivalentes a los principios enunciados por quienes las promueven.

También es cierto que, a la par, vienen produciéndose estudios que aspiran a destacar otros matices. Reconocen, de este modo, límites en las prácticas “contestatarias” y la presencia de “elementos del sistema educativo tradicional” (Córdoba & Rubinsztain, 2011; Pagano, 2018; Rubinsztain & Blaustein Kappelmacher, 2015), lo que puede ser interpretado como “tensiones” entre la propuesta institucional de estas escuelas y las expectativas y experiencias de los estudiantes jóvenes (Gluz, 2013a; Kriger & Said, 2015; Palumbo, 2017; Said, 2018).

Este señalamiento crítico se halla en la base, a su vez, de una línea de estudios etnográficos que ha profundizado en la *construcción cotidiana* de las escuelas gestadas por movimientos sociales (Caisso, 2014b; J. García, 2011, 2018). Estos trabajos se caracterizan por abordar diferentes dimensiones que confluyen en la configuración cotidiana de las propuestas escolares, enfatizando las relaciones y procesos históricos que hicieron posible su aparición — en particular las múltiples relaciones con la educación oficial y el Estado— y la variedad de prácticas y sentidos que despliegan los sujetos. Así, han aportado a complejizar la comprensión de estas experiencias educativas, desnaturalizando concepciones arraigadas, y destacando tensiones y heterogeneidades al interior de las mismas.

Es en esta línea en que abrevan nuestros propios trabajos, y a la que la presente tesis busca contribuir. Retomando un interrogante que atraviesa las investigaciones mencionadas en este último punto, esto es, por qué y cómo las organizaciones y movimientos sociales se embarcaron en proyectos de creación de escuelas, apuntamos a ensayar respuestas desde la especificidad de nuestro contexto de estudio. Con ello, destacamos el potencial de la investigación etnográfica para elucidar el modo en que los procesos sociales y políticos más generales asumen formas concretas a escala local (Gledhill, 2000).

Resulta relevante destacar, a su vez, que, al inscribir nuestra indagación en el campo de la Antropología y Educación, recuperamos conceptos y abordajes metodológicos que, aun con matices, están presentes en las investigaciones elaboradas desde este enfoque.<sup>6</sup> El diálogo con dichas pesquisas —que podremos mencionar aquí solo de modo sucinto— permea la construcción de este escrito, a veces de modos más o menos implícitos. Se ciñe, especialmente, en torno a tópicos referidos a procesos educativos, escolares y extraescolares, en contextos de desigualdad (Achilli, 1994b, 2009; Cragnolino, 2007; Neufeld et al., 2010;

---

<sup>6</sup> Es posible consultar los fundamentos que recorren este enfoque en diversos trabajos de síntesis (Achilli, 2018; Batallán & Neufeld, 2018; Cerletti, 2017; Neufeld, 2000; Rockwell, 2000)

Neufeld & Thisted, 1999; Santillán, 2007), experiencias juveniles en la escuela secundaria común (Hirsch, 2016; Maldonado, 2004; Maldonado et al., 2015; Maldonado & Servetto, 2021; Molina, 2013; Nemcovsky et al., 2020; Saccone, 2018) y en la modalidad de jóvenes y adultos (Barilá & Amoroso, 2017; Barilá & Cuevas, 2017; Llosa et al., 2012; Paoletta, 2009, 2017; Sinisi et al., 2010a, 2010b).<sup>7</sup> También interesan aquellos estudios enfocados en problematizar la actuación estatal y las políticas públicas que permean los cotidianos escolares (Achilli, 2018; Achilli et al., 2000, 2006, 2018; Bernardi et al., 2013; Calamari et al., 2015; Fattore & Bernardi, 2014; Nemcovsky, 2014, 2015; Neufeld, 1997). Por último, un aporte particularmente significativo lo constituyen aquellos trabajos que documentan el modo en que se inscriben relaciones de poder en la vida cotidiana escolar (Achilli, 1994b; Batallán, 2000, 2004; Batallán et al., 2009; Batallán & Campanini, 2008) y tematizan la politización de la demanda escolar y educativa (Achilli, 2009; Cragolino, 2015; Santillán, 2012). Estos estudios contribuyeron de modo fundamental a la construcción del enfoque de la indagación, aportando una mirada acerca de la educación en sentido amplio y en imbricación con la dimensión política; atenta a las presencias estatales y las relaciones de poder que permean la cotidianeidad escolar; y que pretende recuperar las prácticas concretas de las y los distintos sujetos que conforman la escuela.

Cabe mencionar, además, que nuestra perspectiva se nutrió del diálogo con investigaciones etnográficas que, si bien con otras focalizaciones, sugieren interesantes cruces con nuestra problemática. Así, recuperamos, por ejemplo, indagaciones que focalizan en diversas modalidades de acción y demanda colectiva y en la política como dimensión de la vida cotidiana (Fernández Álvarez, 2015, 2017; Grimberg et al., 2009, 2011; Manzano, 2011, 2013; Manzano et al., 2008; Quirós, 2011). También, diversos estudios relativos a la vida urbana, en el cruce con procesos socioeducativos (Achilli et al., 2000, 2006; Nemcovsky et al., 2020; Neufeld et al., 2010; Sanchez, 2006), y con procesos de politización en sectores subalternos (Borges, 2017; Ferraudi Curto, 2014; Manzano, 2016b; Moreno, 2017; Señorans, 2018). La revisión de antecedentes en estos campos se orientó a ampliar los interrogantes iniciales y a precisar las herramientas teórico-metodológicas y conceptuales con las que enfocamos la problemática, y serán discutidos en el desarrollo de los capítulos que componen esta tesis.

---

<sup>7</sup> Restringimos la mención a aquellas investigaciones realizadas desde un enfoque etnográfico, centradas en el nivel secundario. Es preciso añadir, asimismo, otras pesquisas que han indagado en la escolarización primaria de adultos, las políticas para la modalidad y las experiencias de formación docente (Cragolino, 2006; Lorenzatti, 2007, 2008; Paoletta, 2009), así como aquellas que, desde otros enfoques, han realizado aportes centrales al conocimiento sobre la modalidad (Finnegan, 2016; Michi, 2012; L. Pascual & De la Fare, 2011; Rodríguez, 1996, 2009; Sirvent, 2005).

## Lo educativo y lo político desde una mirada antropológica. Algunas pistas anticipatorias

La perspectiva teórica desde la que orientamos esta tesis se nutre, principalmente, de los conocimientos elaborados dentro del campo de la Antropología y Educación, y más precisamente, como parte de una corriente de etnografía educativa latinoamericana (Achilli, 2018; Batallán & Neufeld, 2018; Cerletti, 2017; Neufeld, 2000; Rockwell, 2001). Se recuperan, a su vez, los aportes de la perspectiva antropológica al estudio de lo político y el poder (Cañedo Rodríguez, 2011; Gledhill, 2000; Grimberg, 2009; Ortner, 2016; Pires, 1989; Vincent, 2002; Wallace, 1998). Asimismo, este trabajo recibe la influencia de elaboraciones realizadas dentro de una tradición marxista no ortodoxa, que recuperan el pensamiento gramsciano (Roseberry, 2014; Thompson, 1984; Williams, 2000, entre otros). Conceptualizaciones y debates que se irán hilvanando en el desarrollo mismo del análisis.

Sin embargo, consideramos conveniente precisar desde un comienzo algunas concepciones fundamentales, que permean el modo en que construimos el enfoque sobre la problemática. Nos referimos a un concepto de educación en sentido amplio, que recupera los aportes de Gramsci (1983) al señalar el carácter *pedagógico* siempre implicado en las relaciones sociales y políticas, entre distintos sujetos, a nivel intra e intergeneracional, y en distintas escalas. Es decir, al referir a *lo educativo*, aludimos a relaciones y procesos que se extienden por la totalidad del conjunto social, en las que se transmiten, intercambian, apropian y producen distintos saberes. No se trata de desconocer la especificidad que supone lo escolar, sino más bien comprender la escuela como una configuración particular, constituida en el cruce de relaciones que se extienden en y más allá de ella, y lo educativo como procesos más amplios que allí se intersecan.<sup>8</sup> De ahí que nos interesa conocer las experiencias educativas —y no exclusivamente escolares— que se configuran en el proceso de construcción de la escuela, y que apuntemos a lo escolar y lo educativo como categorías cuyo significado será negociado, contestado y recreado según diferentes contextos sociales e históricos.

En consonancia con esta perspectiva, y en diálogo con los aportes que desde la antropología ha realizado dentro de esta temática, entendemos *lo político* como diversas prácticas referidas a relaciones de poder, o en los términos de Zemelman (2011), “como la capacidad social de reactuación sobre circunstancias determinadas para imponer una dirección al desenvolvimiento sociohistórico” (p. 81). De este modo, no se restringe a un dominio

---

<sup>8</sup> Además de los valiosos aportes generados desde la ya mencionada etnografía latinoamericana, esta concepción abrega en diversas elaboraciones teóricas producidas en otros contextos, de las que iremos dando cuenta en el desarrollo de la tesis (Díaz De Rada, 2014; Levinson & Holland, 1996; Nespore, 1997).

específico, sino que se imbrican en múltiples ámbitos de la vida social, entre ellos, lo educativo y lo escolar (Achilli, 1994b, 2009; Batallán, 2007; Neufeld et al., 2010; Rockwell, 2018b).

Esta mirada busca, asimismo, romper con distinciones rígidas o cristalizadas. Es por ello que, dejándonos guiar por los términos con los que las y los sujetos concretos se fueron definiendo en el decurso de los procesos estudiados, retomamos aquí “movimiento social” y “partido político” no como categorías analíticas, sino como categorías utilizadas socialmente.<sup>9</sup> Recurrimos, también, a términos como “organización” o “agrupación política” buscando una nominación desmarcada, que conserve algo de la ambigüedad con la que tales agrupamientos se presentan en la práctica. En conjunto, estas expresiones nos hablan de tramas relacionales fluidas, de contornos difusos, sujetas a múltiples transformaciones en el devenir temporal.

## **Enfoque teórico-metodológico de la investigación**

Esta indagación se orientó, de modo general, desde un enfoque socio-antropológico relacional (Achilli, 2005, 2009). En base a dicha perspectiva, procuramos abordar la problemática de estudio, esto es, el proceso de construcción de la escuela en el contexto de la organización política, elucidando las relaciones entre distintas dimensiones que la configuran. Es decir, “analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales” (Achilli, 2005). Partimos de entender la realidad como *totalidad concreta*, “un todo estructurado en vías de desarrollo y autocreación” (Kosik, 1967), y por ello, procuramos captarla como un “movimiento complejo determinado por la influencia de distintas fuerzas sociales” (Zemelman, 2011, p. 131), una “construcción de una variada gama de sujetos”, de donde deviene su carácter conflictivo y contradictorio (Zemelman, 2000).

Al enfocar en los procesos de *configuración* de experiencias educativas, recuperamos los planteos de Elías (1996) que permiten ver las formaciones sociales como redes móviles de relaciones e interdependencias recíprocas entre individuos, un proceso en cuyo seno se establece “un equilibrio fluctuante de tensiones, un movimiento pendular de equilibrio de fuerzas que se inclina ahora de un lado y luego del otro” (Elías, 1982, citado en Chartier, 1992). El concepto permite comprender las acciones y decisiones individuales como posibles y necesarias dentro de un conjunto de relaciones estructuradas, en el cual la autonomía y dependencia son siempre relativas. De igual manera, orienta a reconocer el movimiento y las fluctuaciones que constituyen una particularidad estructural de toda configuración.

---

<sup>9</sup> Esta mirada se nutre de manera clara de una vasta producción que ha contribuido a la comprensión de tales procesos organizativos (Fernández Álvarez, 2017; Manzano, 2013; Manzano et al., 2008; Manzano & Ramos, 2015; Quirós, 2011; Wallace, 1998).

Desde esta concepción, la *escuela* es considerada como “un campo de mediación en el que coexisten y se entrecruzan dialécticamente distintas dimensiones que la configuran y la trascienden” (Achilli, 2009, p. 146), o en los términos que lo expresa Jan Nesper (1997), como una intersección en el espacio social, un nodo de múltiples redes entrecruzadas que se extienden más allá de los límites del espacio y tiempo escolar.

En pos de captar “el movimiento heterogéneo, a veces conflictivo, contradictorio” (Achilli, 1994b, p. 10) de relaciones y procesos que se desenvuelven al interior de esa configuración que es la escuela, privilegamos el análisis de la *cotidianeidad social*, siendo ésta entendida en cuanto estructura conceptual y escala de análisis. Así, desde una mirada marxista, y en vinculación con la concepción desarrollada por Heller (1987), la vida cotidiana es entendida como configuración de “un conjunto de prácticas, relaciones, significaciones diversas y heterogéneas que construyen sujetos particulares al interior de una realidad concreta” (Achilli, 2005). Las mismas pueden ser comprendidas como cotidianas solo con referencia a los sujetos particulares, de modo que se circunscriben a “pequeños mundos” que se definen de acuerdo a la experiencia directa y la historia de vida de cada sujeto (Rockwell & Ezpeleta, 1983b).

Se destaca, a su vez, el sentido histórico de la vida cotidiana, y su carácter de mediación hacia lo no cotidiano. Allí puede encontrarse “la evidencia más sólida de los procesos estructurales”, tanto como “intersticios” que abren alternativas en la configuración de los procesos sociales (Rockwell, 2011, p. 27). De este modo, para hacer inteligible la heterogeneidad inherente a la vida cotidiana, es necesario inscribirla históricamente, en el marco de las condiciones sociales de una época que, al decir de Ginzburg, constituye para los sujetos un “horizonte de posibilidades latentes, una jaula flexible e invisible para ejercer dentro de ella la propia libertad condicionada” (2016, p. 24).

Siguiendo esta orientación, nos hemos propuesto indagar el modo en que la cotidianeidad de la experiencia educativa se constituye históricamente en el cruce de procesos que corresponden a diferentes escalas, reconociendo, a la par, las dinámicas que activan los sujetos en el marco de condiciones determinadas.

Subyace a este planteamiento un concepto de *sujeto social* en sentido gramsciano, esto es, como síntesis de sus relaciones sociales y de sus condiciones de vida (Crehan, 2004). Esto no implica una relación de determinación mecánica con el medio, sino que, por el contrario, “se puede decir que todos se cambian a sí mismos, se modifican en la medida en que cambian y modifican todo el complejo de relaciones de las que son el centro articulador” (Crehan, 2004, p. 139).

Nos hemos interesado, de esta manera, en las *experiencias* que despliegan las y los integrantes de la escuela —docentes, estudiantes y militantes— en el curso de ese proceso cotidiano de construcción. Entendemos tales experiencias, siguiendo a Thompson (1981), como conformadas por las huellas que dejan las condiciones concretas de existencia en la conciencia social. Huellas que, sin embargo, no surgen sin pensamiento: “la experiencia incluye la respuesta mental y emocional, ya sea de un individuo o de un grupo social, a una pluralidad de acontecimientos relacionados entre sí o a muchas repeticiones del mismo tipo de acontecimiento” (1981, p. 19). Conduce, así, la mirada hacia las prácticas sociales concretas, que ligan de modo indisoluble acción y significación (Ribeiro Durham, 2004) y que señalan la acción creativa y significativa de las y los sujetos, dentro del juego de límites y posibilidades contextuales.

Siguiendo planteamientos que recuperan la conceptualización propuesta por Thompson (Achilli, 1996; De Faria Filho & Bertucci, 2009; Rockwell, 2012; Villarreal et al., 2018), enfocamos, en particular, las *experiencias formativas* que despliegan las y los sujetos en el curso de los procesos bajo estudio. Este concepto, como señalan Achilli, Greca y Villarreal, alude a un conjunto de prácticas e interacciones cotidianas que realizan los sujetos en distintos ámbitos —esto es, no se circunscribe a las instituciones educativas o escolares—, “en los que se configuran específicas lógicas de intercambios y apropiaciones”. De este modo, se trata de experiencias que implican enseñanzas y aprendizajes, transmisión y circulación de saberes, conocimientos y prácticas, “procesos de co-construcción vividos, significados y apropiados por los sujetos en determinadas condiciones contextuales e históricas” (2018, p. 3).

Por último, nos interesa destacar que entendemos a la escuela como producto de una *construcción social*, una “expresión singular” en un “movimiento histórico de amplio alcance” (Rockwell & Ezpeleta, 1983b). Esta investigación es un esfuerzo por comprender ese proceso de construcción, por dar contenido a las diversas fuerzas que confluyen, se superponen y confrontan, en esa configuración escolar. Buscamos desentrañar las presencias explícitas e implícitas del Estado, así como las contestaciones, rearticulaciones y apropiaciones que sujetos individuales y colectivos activan en la dinámica escolar cotidiana. Procuramos, así, destacar el sentido activo y creativo, de simultáneo desafío y confirmación, que entraña todo proceso de *producción cultural*, aun desde posiciones subordinadas (Willis, 1999). Un proceso de construcción que entendemos, siguiendo una concepción gramsciana, inscripto en procesos y relaciones de *hegemonía*, es decir, “un proceso problemático, disputado y político de dominación y lucha” (Roseberry, 2007, p. 123).

La indagación que presentamos se sustenta en un trabajo etnográfico (Achilli, 2005; Rockwell, 2009b) en el que recurrimos a diferentes estrategias para la construcción de la información empírica. El trabajo de campo, prolongado y en profundidad, se extendió entre los años 2010 y 2019, incorporando períodos de mayor y menor intensidad.<sup>10</sup> Esta particularidad en cuanto a la construcción de la temporalidad del trabajo de campo resultó potente para interrogar, de un modo que no habíamos previsto inicialmente, las temporalidades en juego en los procesos estudiados (Abate Daga & Maldonado, 2018; Cerletti & Santillán, 2015; Cragolino, 2000; Neufeld, 1997; Rockwell, 2018e).

En tanto este tópico será profundizado en el Capítulo I, aquí solo anticiparemos que el trabajo de campo durante el año 2010, es decir, previo a la creación de la escuela, consistió en un acercamiento a la actividad política del movimiento social en el barrio. Incluyó observaciones de las actividades cotidianas en relación a distintos proyectos que el mismo impulsaba, la participación en acciones de protesta, entrevistas, y conversaciones informales con referentes barriales. También, al decir de Borges (2017), “caminatas etnográficas” por el barrio.

Durante el año 2011 asistí semanalmente a la escuela y a las reuniones en que las y los docentes discutían y definían progresivamente diversos aspectos del proyecto educativo. Participé de actividades de muy diversa índole: festejos de inicio y cierre del ciclo lectivo, asambleas, *acampes*, entre otros. Entre los años 2012 y 2015, con contactos mucho más esporádicos, realicé entrevistas a docentes, un taller grupal con estudiantes, y presencié eventos públicos organizados por la escuela: entrega de libretas y acto de fin de año, y protestas en el curso de las negociaciones con el Ministerio de Educación.<sup>11</sup>

A partir del 2016, con el inicio del Proyecto de Investigación doctoral, reimpulsé el trabajo de campo concurriendo semanalmente a la escuela. Durante los años 2016 y 2018, realicé observaciones de la jornada escolar, durante clases y recreos, y en distintos cursos. Participé, asimismo, de otras actividades como ser actos escolares, asambleas, y jornadas especiales —una muestra de arte, encuentros festivos, festejo de graduación— que eventualmente se desarrollaban en la escuela. También hice observaciones en actividades impulsadas por la escuela en diferentes contextos: marchas y acciones de protesta, en el

---

<sup>10</sup> El trabajo de campo realizado entre los años 2010 y 2015 fue desarrollado en el marco de la tesis de Licenciatura titulada *“Movimientos sociales y educación. Un análisis antropológico del proceso de construcción de un Bachillerato Popular en la ciudad de Rosario”*, y recuperado en su totalidad como parte del corpus documental de esta investigación.

<sup>11</sup> El taller fue desarrollado junto a Elena Achilli, siguiendo, además, las orientaciones por ella plasmadas en (Achilli, 2006).

marco de la lucha por el reconocimiento oficial, y encuentros con otras organizaciones vinculadas al campo educativo.

Realicé entrevistas en profundidad a docentes en actividad y a ex docentes que por motivos diversos se habían distanciado del proyecto. También entrevisté a estudiantes, varones y mujeres, que se encontraban cursando, y también a otros/as que al momento de realizar la misma ya se habían graduado, pero a quienes había conocido previamente, en sus días de escuela. Con algunos sujetos que se revelaron claves para la investigación —tanto docentes como estudiantes— tuvimos entrevistas en repetidas ocasiones, extendidas en el curso del tiempo. Este conjunto de entrevistas periódicas, extensas y en profundidad, se presentó como una posibilidad sumamente fértil para generar un lazo de confianza y entendimiento, y hacer emerger “áreas problemáticas” (Ferrarotti, 2007). Es decir, aquellos nexos entre las expresiones subjetivas y las determinaciones del contexto, a partir de los cuales elaborar los ejes de análisis. Como estrategia metodológica, fui entregando en cada oportunidad la transcripción de la entrevista anterior para que los/as entrevistados/as pudieran hacer la lectura del documento, y volver a aquellos núcleos temáticos que desearan profundizar. Además, como una estrategia complementaria para acceder a información puntual y de tipo extensiva —relativa a las edades, trayectos escolares y lugares de residencia— implementé un cuestionario escrito con las y los estudiantes del 1er y 5to año.<sup>12</sup>

Al mismo tiempo, cabe señalar que durante la jornada escolar mantuvimos frecuentes conversaciones espontáneas con docentes y estudiantes que se encontraban cursando los distintos años, que permitieron ampliar, enriquecer e introducir matices a la información recabada en las entrevistas. Lo que es relevante, estos intercambios ofrecieron acceso a verbalizaciones producidas por las y los sujetos de modo contextualizado, en el curso mismo de la práctica e interacción cotidiana, y atendiendo a asuntos sobre los que, quizás, no hubiera puesto atención de otra manera. Además, el registro de los intercambios que las y los sujetos mantenían entre sí, de los que muchas veces me hacían parte, incluso esperando mi opinión, me permitió captar visiones divergentes de una misma cuestión. El uso casi permanente del grabador y del cuaderno de campo, prácticas a las que se habían acostumbrado las y los sujetos con quienes que interactué —y sobre lo que solían bromear a menudo— me permitió construir registros detallados y con transcripciones textuales de las expresiones verbales.

---

<sup>12</sup> Fundamentamos la incorporación de esta estrategia metodológica en los planteos desarrollados por Achilli (2005). La autora sostiene la posibilidad de recurrir a estrategias cualitativas y cuantitativas de manera complementaria, ya que lo que les otorga sentido es la direccionalidad teórica de la investigación.



Por último, relevé y analicé fuentes documentales de distinto tipo: leyes y normativas nacionales, provinciales y municipales, noticias periodísticas, y documentos elaborados por la organización política y la escuela en particular.

Como puede verse, el trabajo de campo realizado es amplio y reúne información sumamente heterogénea. La prolongación del mismo por un extenso tiempo también contribuyó para que el corpus documental resultante fuera verdaderamente abultado.<sup>13</sup> Aun cuando el trabajo con este material voluminoso presentó un desafío, consideramos que, al mismo tiempo, nutrió potencialmente al análisis con una mayor riqueza y densidad —en el sentido al que alude Ortner (2016)—. Posibilidad a la que esperamos haber hecho justicia.

A los fines de preservar la confidencialidad de las y los sujetos, todos los nombres propios fueron cambiados u omitidos, incluso los correspondientes a la organización política, la institución escolar y el barrio donde se localiza.

A partir de los planteos que fuimos desarrollando hasta aquí, y con sustento en la investigación etnográfica que llevamos adelante, hemos arribado a la formulación de la siguiente tesis, que hilvana el análisis desplegado en los distintos capítulos.

Como premisa principal, y en debate con otras interpretaciones, afirmamos que las experiencias educativas gestadas en el contexto de movimientos sociales no se ajustan a definiciones o modelos a priori, sino que emergen, en cambio, como construcciones históricas y situadas, en el cruce de la agencia de los sujetos y distintos condicionamientos, en el marco de complejos procesos y relaciones de hegemonía. Son, a su vez, proyectos en continua construcción, que se van transformando en direcciones no necesariamente previstas por sus propios protagonistas, en el fluir de procesos y sujetos cuyos recorridos se anudan temporalmente.

En consonancia, en relación a la experiencia educativa bajo estudio, sostenemos que:

i) En el ocurrir del proceso de construcción de la escuela, la experiencia educativa se fue configurando en el cruce de intrincadas y cambiantes relaciones, dando lugar a la conformación de ciertas *lógicas* que se fueron sucediendo, traslapando, confrontando, interpenetrando. Con acentos variables, dichas lógicas fueron forjando las heterogéneas concepciones acerca de lo escolar, lo educativo y lo político que orientaron, tendencialmente, la experiencia educativa, mas sin imponerse con un sentido unívoco.

---

<sup>13</sup> Solo entre entrevistas y observaciones de campo suman más de cien registros. A los fines de contextualizar las referencias de campo dentro de este corpus documental, las citas llevan la indicación del número de registro y la fecha en que fue tomado.

ii) El proceso de construcción de la escuela se inscribió en un particular contexto de conflictividad socio-urbana, entablando dinámicas relaciones con el espacio social en que se inscribe. En este contexto, la experiencia educativa se configuró, inicialmente, impregnada de lo que hemos denominado una lógica de ocupación de territorio, esto es, un modo de producción política y colectiva del espacio urbano, condensado como experiencia formativa en el curso del accionar del movimiento social. No obstante, con el desplazamiento de ese modo de construcción política —que se enlazó, de manera paradójica, a la agudización de la conflictividad socio-urbana y a procesos de violencia diversos— reconocemos otras lógicas, generadas desde la misma escuela, que hemos designado como de “protección” de las y los jóvenes. En simultáneo, identificamos la conformación de una lógica que llamamos de *gestión social*, que irá impregnando toda la experiencia educativa.

iii) El proceso de construcción de la escuela se entramó, a su vez, en una compleja y cambiante red de relaciones con el sistema educativo oficial y las iniciativas educativas gestadas desde organizaciones políticas y sociales, conformando un inestable campo de fuerzas (Roseberry, 2007; Thompson, 1984). En el camino hacia reconocimiento oficial, estas relaciones fluctuantes —distanciamientos y acercamientos, diferenciaciones, confrontaciones— fueron incidiendo en la configuración cotidiana de la experiencia educativa, en un proceso que supuso una regulación y control estatal variable, así como también, por parte de las y los integrantes de la escuela, la activación de heterogéneos procesos de reproducción, apropiación y producción creativa de sentidos y prácticas en torno a lo escolar y lo educativo. Procesos tales que, en sus heterogeneidades y contradicciones, forjaron concepciones disimiles, ya como *una escuela de verdad*, ya como *una escuela diferente*, pero orientadas, en general, a legitimar la experiencia educativa.

iv) Al observar las tensiones y relaciones móviles al interior de ese campo de fuerzas, es posible reconocer aquel hito significativo, la obtención del reconocimiento oficial, no tanto como un logro “arrancado” por la organización política al Estado, como suele ser expresado, sino como un proceso en el cruce de cursos de acción diversos, una producción conjunta, aunque desde desiguales relaciones de poder. En un sentido diferente, permite comprender el juego de posiciones que, a su turno, habilitó a la escuela ocupar un sitio, si bien subordinado, desde el cual fuera posible disputar el sentido de una política educativa de “gestión social” a formularse a escala provincial.

v) En el cruce de los procesos mencionados, la experiencia educativa se va configurando y re-configurando en la trama de relaciones e interacciones entre distintos sujetos —militantes, docentes y estudiantes— que, con tensiones, contradicciones, distintas intensidades, se

involucran temporalmente en la construcción de la escuela. Se trata de un proceso de co-construcción cotidiana en el que se redefine el contorno y el contenido del proceso escolar, a la par que se recrean, en al menos algunos de sus sentidos y usos, categorías que designan sujetos y prácticas escolares. A instancias de la actuación de distintos sujetos — frecuentemente no previstos como protagónicos por los estudios abocados a la temática—, se despliegan, simultánea y contradictoriamente, sentidos y prácticas que suponen la confirmación y la contestación tanto de construcciones hegemónicas, como de cierta direccionalidad que sus principales impulsores pretenden darle a la experiencia educativa.

## **De la lógica de exposición y la organización de los capítulos**

Esta tesis procura describir el proceso de construcción de una escuela en el contexto de una organización social y política de la ciudad de Rosario. De acuerdo a la perspectiva desde la que asumimos la investigación, esto supuso ponderar las tramas relacionales en que se inscribió el proyecto educativo, es decir, los distintos procesos socio-históricos que fueron configurando dicha construcción, junto con la actuación y las experiencias desplegadas por las y los sujetos. Esto es, una mirada que atendiera a los procesos que fueron estructurando la experiencia educativa, al mismo tiempo que se mantuviera cerca de los contextos cotidianos de vida de las y los protagonistas.

La organización expositiva pretendió resolver el desafío de dar cuenta, etnográficamente, de los movimientos e interconexiones de procesos y acciones que se desplegaron durante casi una década, con sus propias temporalidades. Los capítulos van enfocando cada una de las dimensiones que jerarquizamos para comprender ese proceso de construcción de la escuela, y recorren, en el eje temporal, los distintos momentos que identificamos como más significativos para cada una de ellas. Cabe señalar, no obstante, que, en función de este ordenamiento, el desarrollo de cada momento no será equivalente en los distintos capítulos, ni serán tratados con la misma profundidad. Del mismo modo, será necesario volver sobre procesos o situaciones ya tratadas para abordarlas desde un nuevo ángulo, o bien, para mostrar los anudamientos entre distintas dimensiones. El último capítulo, a diferencia de los anteriores, se centrará con mucha más fuerza en el último momento de este proceso de construcción.

En el capítulo I, que se titula *Fundaciones, desplazamientos y etnografía. Tramas de un proceso de construcción*, presentamos una historización del proceso de construcción de la escuela, en conjunto con una reflexión acerca de las temporalidades en que transcurrió la

propia investigación. El objetivo es ofrecer un primer panorama desde el cuál comprender, en su trama contextual, las dimensiones analíticas que serán desplegadas y profundizadas en los capítulos subsiguientes. A la par, inscribimos la creación y continua construcción de la escuela en la trama del proceso de formación y transformación de la organización política que la gestó. Presentamos, por último, un acercamiento a las y los sujetos que fueron protagonizando estos distintos momentos de construcción.

El capítulo II se denomina *“Esta es la escuela del barrio”. La configuración de la experiencia educativa en un contexto de conflictividad sociourbana*. Allí abordamos las múltiples relaciones que se fueron entablando entre la experiencia educativa y el espacio sociourbano en el que se halla inmersa. Relaciones permeadas, a su vez, por la dirección que fue asumiendo el proyecto político en su conformación y por procesos de conflictividad traspasan el contexto de estudio. Para ello, recorreremos sucesivos momentos en el proceso de construcción de la escuela, identificando distintas *lógicas o pedagogías* que se van sucediendo, solapando, confrontando, y exploramos distintos sentidos ligados al *hacer escuela* en ese particular contexto barrial.

En el capítulo III, *En la frontera del sistema. La configuración de la experiencia educativa en el camino hacia el reconocimiento oficial*, enfocamos el proceso de construcción de la escuela en el cruce de tensiones y relaciones con la educación oficial y las experiencias educativas gestadas en movimientos sociales y desde la sociedad civil. Describimos el modo en que se fue configurando la experiencia educativa en el curso de un recorrido que, con marchas y contramarchas, se encaminó hacia la obtención del reconocimiento oficial, y analizamos como, en ese devenir, no solo se fue moldeando el proyecto bajo un creciente control estatal, sino que, a su vez, sedimentaron en tensión sentidos y prácticas en torno a lo escolar y lo educativo orientados a legitimar la propuesta de la escuela. Por último, a la par que delineamos la manera en que se entablaron distintas estrategias de lucha, negociación y concertación con el Estado, destacamos como la categoría *gestión social*, reelaborada en la experiencia concreta, se convirtió en arena para la contienda política. A modo de cierre, volvemos sobre algunos sentidos preeminentes acerca del *hacer escuela en la frontera del sistema oficial*.

En el capítulo IV, titulado *“Esta escuela la hacemos entre todos”. La construcción colectiva de la experiencia educativa de gestión social*, analizamos el proceso de construcción de la escuela configurado en el cruce de acciones e interrelaciones cotidianas desplegadas en el proceso escolar. El capítulo propone dos focos complementarios. De un lado, nos interesa conocer los sentidos y prácticas que activamente construyen las y los estudiantes en relación a una experiencia escolar significada como *“diferente”*. Para ello, exploramos los usos,

redefiniciones y apropiaciones que se ponen en juego en relación al espacio y tiempo escolar, así como las tensiones y resistencias desplegadas en el curso de distintas enseñanzas y aprendizajes. Ofrecemos, por último, un acercamiento a los sentidos que parte de las y los estudiantes construyen acerca del propio involucramiento en el proyecto colectivo y a la interrupción que supone, en esa vivencia, el finalizar los estudios secundarios. Del otro, y en íntima relación con lo anterior, interrogamos los sentidos que confluyen en el *hacer escuela como un hacer colectivo*, condensados, en la perspectiva de quienes integran la escuela, en la categoría de *gestión social*.

Finalmente, bajo el título *Recomponiendo tramas: sentidos de una escolarización en movimiento*, presentamos las conclusiones a las que hemos arribado en este estudio. Reunimos los distintos planos que fuimos deslindando en los capítulos precedentes en sus tensiones, confluencias, y contradicciones, para apuntalar cómo el sentido de *hacer escuela*, en el contexto del proyecto político en que se inscribe, es negociado, contestado y reinventado en el curso de una continua construcción. Señalamos, por último, los caminos que permanecen abiertos para continuar la indagación.

# CAPÍTULO I

## FUNDACIONES, DESPLAZAMIENTOS Y EXPERIENCIA ETNOGRÁFICA. TRAMAS DE UN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN

*El pasado puede ser visto como alumbramiento. (...) Como el reto de dar cuenta del estar y no estar del sujeto en el tiempo; de lo idéntico y de lo inédito; de lo que reproduce y de lo que se crea. Esta última perspectiva supone una concepción del sujeto como fruto de una historia que, aunque determinante, sigue desarrollándose por caminos conocidos pero, también, por rutas insospechadas. Y esto es importante porque significa que el individuo, como sujeto de una historia en movimiento, puede seguir creando y produciendo derroteros de futuro. Y puede construirlos en sentidos diversos a aquellos que aparecen como determinantes. El tiempo es, entonces, siempre historia inacabada, siempre porvenir. (Zemelman Merino, 2005, pp. 15–16)*

*Nosotros estamos hablando de actos fundacionales, claro, como distintos actos fundacionales. Como que el primero fue 4 de abril del 2011 (...). Después, como otro acto fundacional, fue en agosto del 2013, cuando se inaugura la escuela donde está ahora (...). Nora se disfraza de la supervisora, y hace como que va a inaugurar la escuela. Está el cura, y de ahí nos vamos al tambo, y se llena de gente... ese fue como... que viene de ese crack, ese punto de inflexión, o de bisagra. En donde se vuelve a refundar la escuela, nos parecía a todos. Y ahora, la tercera fundación, sería como ahora (...). Es como volver a pensar otra vez cómo armamos esta nueva etapa de la escuela. Entonces sería ahora con la oficialización, en el 2018. (Andrea, docente. RNº74, entrevista. 17/09/18)<sup>14</sup>*

### Presentación

En las últimas décadas, tal como anticipamos en la introducción, hemos asistido a una proliferación de iniciativas educativas impulsadas por organizaciones y movimientos sociopolíticos que, si bien hunden sus raíces en procesos de larga data en la región, al mismo tiempo, han logrado desafiar y renovar dicho campo (Santillán, 2015; Sirvent, 2005; Torres Carrillo, 2017, entre otros). Nos referimos, puntualmente, a la aparición de escuelas gestadas y

---

<sup>14</sup> De aquí en más utilizamos la abreviatura “RNº” (Registro de Campo Nº) para indicar la numeración de los Registros de Campo. Se incluirá en la referencia, además, información necesaria para contextualizar la cita, cuando ésta no aparezca en el cuerpo del texto. Todos los nombres propios incluidos en este trabajo son ficticios para resguardar el anonimato de las y los protagonistas. Al utilizar el término Movimiento, Partido o Escuela, con mayúscula, lo hacemos para reemplazar el nombre propio, cuando el texto así lo requiere. Las frases y palabras encomilladas refieren expresiones literales, registradas en el trabajo de campo. Las categorías sociales aparecen en itálicas. En ciertas ocasiones recurrimos a las itálicas, también, para enfatizar el uso de algún término significativo, o categoría teórica.

conducidas por dichas organizaciones, conocidas bajo el nombre de Bachilleratos Populares. Una de las interpretaciones predominantes en relación al surgimiento de estas experiencias las ubica como una propuesta pedagógica alternativa, surgida en respuesta a las políticas neoliberales profundizadas durante los años noventa, y en oposición a una lógica de expulsión de los sectores populares del sistema educativo (Ampudia, 2013; Córdoba, 2011; Elisalde, 2008, 2013; Sverdlick & Costas, 2008). En consonancia, se suele tomar como punto de partida la presunción de que estas escuelas son creadas como expresión de la reivindicación de un derecho educativo, interrogando solo parcialmente las particulares condiciones socio-históricas en que emergen los proyectos escolares. Es decir, no se problematizan otras dimensiones que podrían estar atravesando las tramas concretas en que se configuran estas experiencias. Y si bien no es poco frecuente el reconocimiento de la importancia que revisten las relaciones de estas escuelas con los espacios políticos más amplios que las gestaron, la adopción de definiciones normativas con respecto a los mismos —con eje en la autonomía, la territorialización, la oposición al Estado y a la dinámica político-partidaria, entre otros— conduce a explicar esta relación bajo supuestos que tienden a quedar cristalizados (cf. Gluz, 2013b).

Estas explicaciones acerca de la creación de los Bachilleratos Populares no nos permitían asestar algunos de los problemas que nos encontrábamos al enfocar en nuestra problemática. Ni la escuela aparecía, inicialmente, como resolución de una demanda educativa, ni el movimiento social que la había creado permanecía fijamente adherido a características pasibles de ser determinadas a priori. En cambio, otras propuestas se han mostrado más sugerentes al problematizar el modo en que las iniciativas educativas se inscriben en la trama de proyectos políticos más amplios, considerando a los Bachilleratos como expresión de renovadas formas de militancia, y apuntando interrogantes en torno al modo en que se entrecruzan diferentes tradiciones asociativas en la concreción que asumen estas experiencias (Caisso, 2014b; Cura, 2012; J. García, 2018).

En diálogo con estos avances, en este capítulo iniciamos el análisis del proceso de configuración de la experiencia educativa sobre la que enfocamos esta investigación, inscribiendo la creación y continua construcción de la escuela en la trama del proceso de formación y transformación de la organización política que la gestó. Esto es, desde su conformación original y su llegada al barrio, para constituirse luego como movimiento sociopolítico, y finalmente, como espacio político partidario. En efecto, consideramos que la comprensión de estos sucesivos momentos resulta relevante en tanto los mismos abrieron a procesos de configuración y reconfiguración del espacio político, y en consonancia, de la

propia escuela. También, porque nos permiten identificar los diversos sujetos que tomaron parte en estos procesos, así como reconocer los aprendizajes en juego.

Para este abordaje, recuperamos, en primer lugar, una perspectiva antropológica de la política que destaca su carácter relacional y procesual, y a la vez, como una dimensión básica de las prácticas sociales y las experiencias de la vida cotidiana, cuestionando, así, una supuesta autonomía de lo político y destacando las formas cotidianas en que se tejen las relaciones de poder (Achilli, 1994b; Gledhill, 2000; Grimberg, 2009; Manzano & Ramos, 2015; Neufeld et al., 2010; Ortner, 2016; Pires, 1989). Desde esta mirada, se ha apuntado a romper con categorías “totalizantes, abstractas y reificadas, tales como organización social, Estado o movimientos sociales, para dar cuenta de la manera en que esas formas son construidas y de-construidas en la fluidez de relaciones sociales, situaciones y procesos” (Manzano, 2016c). A su vez, se ha enfatizado en la necesidad de reconocer las heterogeneidades que subyacen bajo los diversos agrupamientos, de modo tal que éstos pueden pensarse como espacios de articulación en el que convergen diversidad de trayectorias y experiencias de organización (Manzano, 2007; Manzano et al., 2008).

Siguiendo esta perspectiva, aludimos a términos como *movimiento social* o *partido político* como categorías descriptivas, elaboradas a partir del trabajo etnográfico, en el interjuego de las categorías que usan los sujetos y el trabajo analítico. Referimos, con ellas, a un anudamiento temporal en el fluir de diferentes sujetos/as, un entramado de relaciones de contornos difusos, producido en el devenir de un proceso de lucha, y sujeto a reconfiguraciones en el curso del tiempo. Acorde a ello, en la descripción que realizamos del proceso de formación y reconfiguración del espacio político, buscamos poner de relieve las heterogeneidades internas que coexisten, aun cuando hablemos de un sujeto colectivo, señalando las tensiones y contradicciones que emergen en “su doble carácter de procesos históricos y experiencias de vida, que involucran a sujetos y colectivos” (Grimberg, 2009, 2005).

A su vez, entendemos que la constitución de estos agrupamientos, su surgimiento, sentido, orientación y desarrollo, son procesos constreñidos por cierta configuración dominante y contradictoria de poder, y de este modo, “serán siempre objetivamente políticos” (Wallace, 1998, p. 358).<sup>15</sup> En otras palabras, son configurados en el marco de procesos y

---

<sup>15</sup> Es así que, aunque retomamos la denominación más corriente, movimiento social, aludimos siempre a agrupamientos que son sociopolíticos. Como señala Modonesi (2010), desde una concepción marxista, “esta articulación excluye y niega cualquier hipótesis de autonomía absoluta de lo político o de autonomía de lo social, sin dejar de reconocer ámbitos específicos al interior de esta irreductible y constante imbricación” (p. 15).



relaciones de hegemonía, que moldean campos de disputa, modalidades y cursos de acción en particulares contextos históricos (Grimberg, 2009, 2005; Manzano et al., 2008).

En segundo lugar, el análisis que presentamos a continuación se apoya en una perspectiva que ha señalado la necesidad de historizar los procesos sociales a los que asistimos en el presente, y a la vez, de considerar las distintas temporalidades que se ponen en juego (Abate Daga & Maldonado, 2018; Cerletti & Santillán, 2015; Cragolino, 2000; Neufeld, 1997; Rockwell, 2018e). De allí que enfocamos el presente etnográfico como un presente histórico — “un presente en que se reconozcan las huellas y las contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica” (Achilli, 1994b, p. 31)— y a la vez, como un presente en movimiento, como “historia que fluye” entre pasado y futuro (Sanjek, 1991, citado en Neufeld, 1997), en el que se yuxtaponen y entrelazan diferentes ritmos de cambio (Rockwell, 2018e). De ello se desprende, asimismo, nuestro interés por el modo en que las y los sujetos construyen, viven y significan el devenir del curso temporal (Cerletti & Santillán, 2015).

Es así que, siguiendo a Achilli (1994b), y a los fines de reducir la dificultad de “aprehender en movimiento” prácticas y significaciones que se despliegan, con marchas y contramarchas, como parte del proceso de construcción de la escuela, proponemos identificar distintos *momentos* en dicho curso. Esto es, la determinación de una delimitación temporal que presenta “ciertas peculiaridades que parecieran señalar alguna tendencia” (p. 64). La reconstrucción de estos momentos recupera, de una parte, la experiencia de las y los sujetos frente a una serie de acontecimientos que fueron adquiriendo, en su perspectiva, el significado de hitos fundacionales, o bien, de tiempos de intensa transformación. De otra, se articuló sobre la base del trabajo conceptual, que es lo que nos permitió elaborar y dar coherencia a nuestro argumento. Así, el análisis se presenta a modo de una historización —entre otras posibles—, que permite desnaturalizar el proceso de construcción de la escuela, y ofrecer un primer panorama desde el cuál comprender, en su trama contextual, las dimensiones analíticas que serán desplegadas y profundizadas en los capítulos subsiguientes.

En concreto, distinguimos un tiempo inicial que hemos denominado *momento de apertura* (2011-2013), con la creación de la escuela en la trama de la lucha por la tierra encarada por el movimiento social; luego, un segundo momento que llamamos *de transición o “bisagra”* (2013-2018), en el cual se reconfigura el proyecto educativo en el marco de conformación del partido político y relocalización de la escuela; por último, un *momento de relativa consolidación o afianzamiento* (2018-), caracterizado por una nueva reconfiguración de la escuela ante la obtención del reconocimiento oficial, donde sedimentan tendencias que venían desplegándose previamente, al tiempo que se gestan, también, nuevos procesos.

Cabe destacar, por último, que desde esta concepción también se instaura una preocupación por las diferentes temporalidades en que transcurre la propia investigación (Cerletti & Santillán, 2015). En esa línea, en este capítulo apuntamos a reflexionar acerca de los diferentes contextos en que se produjo el trabajo de campo en que se sustenta esta indagación, y el modo en que el *desplazamiento temporal y espacial* de un contexto etnográfico a otro contribuyó a forjar los interrogantes que nos guiaron en la elaboración del problema. Para ello, hemos recuperado los aportes de trabajos que, si bien disímiles y portando distintos acentos (Manzano, 2011; Peirano, 1997; Quirós, 2014; Wright, 2008), nos han inspirado a problematizar la experiencia subjetiva y situada sobre la que se asienta la construcción del conocimiento etnográfico.

## **1 De “luchas históricas” y experiencias fundacionales. Procesos de formación de un sujeto colectivo (2005-2012)**

Llegué por primera vez al sitio donde desarrollaría el proceso de investigación en el mes de mayo del año 2010.<sup>16</sup> Mis inquietudes se orientaban hacia procesos de organización política, y me interesaban, en particular, los modos en que los sujetos se involucraban en proyectos políticos colectivos. Fue así que, a través de un compañero de estudios, conocí a quienes serían mis primeros interlocutores en el campo, integrantes de una organización política que lentamente comenzaba a adquirir cierta resonancia local. Se trataba, según me habían relatado, de un agrupamiento conformado a partir de la iniciativa de jóvenes estudiantes, cuyo propósito era desarrollar actividades educativas con niños y niñas de un “barrio popular” de la ciudad. Con el tiempo, no obstante, y previo a mi llegada al campo, aquel grupo inicial se había convertido en “movimiento social”. Según supe entonces, su lucha se había ido vertebrando, bajo la consigna de “la lucha por la tierra”, en torno a dos problemáticas centrales, las frecuentes inundaciones y las amenazas de desalojo, que pesaban sobre los habitantes del barrio.

Luego de una primera entrevista en el local que la organización tenía en la zona céntrica de la ciudad, recibí autorización para visitar uno de los proyectos que la misma impulsaba en el barrio: una “radio comunitaria”, de la que formaban parte jóvenes habitantes del lugar. El día acordado, nos encontramos con Amanda, coordinadora del proyecto radial, y ella fue la encargada de introducirme, por primera vez, en ese universo social. Juntas hicimos el largo

---

<sup>16</sup> En los pasajes referidos a la experiencia etnográfica, tal como ya se anticipó en la Introducción, suspendemos el uso de la primera persona del plural, para enfatizar el carácter singular y subjetivo de dicha experiencia.

trayecto en el único autobús que llega a aquella zona, mientras ella comenzaba a contarme acerca de “vecinos” y “militantes”, el “apoyo escolar” y “copas de leche”, “desalojos”, “luchas” y “acampes”.

No fue sino lentamente, y a través de las sucesivas visitas que realicé semanalmente a la radio, que fui comenzando a comprender la densa trama que daba sentido a estos relatos. Durante el año 2010 pasé largas horas en la radio comunitaria, que funcionaba en uno los locales ocupados por el movimiento social. Desde allí podía observar el ir y venir de las y los sujetos en sus actividades cotidianas, así como sostener extensas conversaciones con quienes participaban de los diferentes talleres promovidos por la organización. También, por supuesto, lograba escuchar allí los programas radiales, en los que se hacían extensas referencias a los proyectos que para ese entonces se estaban impulsando, y se rememoraban sucesos acaecidos en años anteriores, de peso, como será detallado luego, para el proceso de constitución de la organización.

Paulatinamente me fui aproximando a algunas de las categorías sociales que daban cuenta del modo en que las y los sujetos significaban los distintos modos en que se involucraban y daban vida al movimiento social: *los chicos del movimiento o militantes*, para designar a aquellos/as que venían de fuera del barrio, y que fungían, en general, como principales impulsores/as de los proyectos encarados por la organización; las y los *vecinos y referentes barriales*, que remitían a quienes habitan en el barrio —en ocasiones también mencionados/as como *del territorio*—. Categorías que en su uso cotidiano aparecían designando modos de estar y ser parte de la organización.

Los primeros años de trabajo de campo supusieron, asimismo, un intenso andar por las calles del barrio. Estas “caminatas etnográficas”, al decir de Borges (2017) —que incluyeron, en ocasiones, visitas a los domicilios particulares de algunos/as *referentes barriales*, donde podíamos detenernos para recibir algún mate, agua fresca, o simplemente conversar—, me permitieron identificar algunas dimensiones significativas del habitar ese espacio en los márgenes de la ciudad. Así, pude ver las carencias materiales, imaginar —y en ciertas ocasiones, experimentar en carne propia— algunas de las dificultades de la vida diaria, entre las que la precariedad constructiva de muchas viviendas y la falta de provisión de servicios básicos como luz y agua potable eran quizás las más llamativas, pero no las únicas. También, recorriendo el barrio, pude reconocer algunas de las demarcaciones físicas o imaginarias del espacio a las que los sujetos solían referir en sus conversaciones —la “entrada” y el “atrás” del barrio, la “zona urbana” y la “zona rural”, la “zona inundable”, y nítida en el horizonte, la hilera densa de árboles que marcaba el comienzo de un barrio privado. Fui conociendo, a la par, los espacios ocupados por el movimiento social, es decir, los locales donde realizaban actividades,

pero también los sitios que marcaban con llamativa cartelería y que formaban parte de un lugar densamente habitado.

En el año 2011, no obstante, un hecho trastocó el curso que seguía el trabajo de campo que venía realizando: abría sus puertas, por primera vez, una escuela gestada en el seno de la organización política. Con gran entusiasmo y curiosidad asistí al imponente acto inaugural. El clima de fuerte emoción que noté en ese momento, los discursos que anunciaban la trascendencia que tendría la escuela para la construcción política del movimiento social, y especialmente, lo novedoso que resultó para mí el proyecto, se convirtieron en motivación para hacer del proceso de construcción de la escuela el foco del proceso de investigación que estaba iniciando.

Fue así que comencé a frecuentar la escuela, y prontamente me vi inmersa en aquella particular vida escolar. Ésta incluía clases y recreos, actos escolares y actividades especiales, como por ejemplo, jornadas realizadas durante los fines de semana para la refacción del espacio escolar, o almuerzos para reunir a estudiantes que iban dejando de asistir. También, la puesta en práctica de espacios deliberativos, como las reuniones de docentes y asambleas de la escuela, además de jornadas de formación para el equipo docente, orientadas a interiorizarlos/as en las concepciones nodales que sustentaban el proyecto político de la organización.

Junto a las y los integrantes de la escuela, asistí también a distintas instancias orquestadas desde el movimiento social, como ser asambleas barriales, recorridas por el barrio y eventos organizados por otros proyectos impulsados desde la organización. De igual manera, la escuela formó parte de acciones de protesta como machas y *acampes*, oportunidades en que se trasladó el dictado de clases al sitio donde fuera requerido. Tanto para mí como para las y los demás sujetos involucrados en la experiencia educativa, las actividades de la escuela se fundían con las del movimiento, trazando fronteras porosas entre uno y otro ámbito.

En 2013, con una última entrevista realizada a mediados de ese año, daba por finalizada una primera etapa del trabajo de campo, para abocarme a la escritura de la tesina de grado. Y aunque con posterioridad continué en relativo contacto con las y los sujetos —acudiendo a eventos especiales vinculados a la escuela o a la organización política—, ese punto marcó el cierre del primer contexto etnográfico.

### **1.1 Llegar al barrio. Tramas sociales y políticas en la periferia urbana**

La organización social que más tarde daría nacimiento a la escuela fue creada en el año 2005, a partir de la iniciativa de un grupo de jóvenes estudiantes de sectores medios, que

transitaban juntos los primeros años de la Universidad, y que venían, en sus palabras, de una vida compartida” (Documento de la organización, año 2015). Se proponían, en aquel entonces, impulsar formas de acción política que recuperaran y a la vez renovaran las experiencias de movilización recientes, desarrollar una práctica anclada en el “trabajo barrial” y en la “independencia de los partidos políticos” con el objetivo de “trabajar, luchar y combatir por un cambio social” (Documento de la organización, año 2006).

De acuerdo al relato que irían construyendo estos/as jóvenes con respecto a su propia historia, reconocían la crisis del año 2001 como hito significativo y marca generacional.<sup>17</sup> Recuperaban, a modo de herencia de los procesos organizativos que allí confluyeron, la crítica a “la militancia tradicional” y al “sistema representativo”, y a la par, la búsqueda de “experimentación” en las formas de hacer política. Sin embargo, para las y los fundadores de la organización, “el 2001 había quedado atrás en cuanto a que las prácticas surgidas allí no se habían podido cristalizar en una alternativa concreta”, especialmente, según su interpretación, en la ciudad de Rosario (Documento de la organización, año 2015).<sup>18</sup> Declaraciones estas que iban en consonancia con el contexto social y político más amplio.

La Argentina atravesaba en ese entonces un momento histórico que iba mostrando importantes transformaciones en la escena política. Luego de la crisis del año 2001, el país había asistido a fuertes movilizaciones, con gran protagonismo de las organizaciones de desocupados —conocidas popularmente como “movimiento piquetero”— pero que, no obstante, de forma paulatina iban perdiendo centralidad. Entre las causas de ese relativo retraimiento de las organizaciones de desocupados y de la acción directa a través del piquete, suelen referirse los efectos desmovilizadores de la represión, las tensiones y disputas entre organizaciones, y la deslegitimación de la protesta callejera, especialmente del corte de ruta

---

<sup>17</sup> El proceso condensado en la llamada “crisis del 2001” —que, como coyuntura, abarca un período mucho mayor— resulta insoslayable en el análisis de la beligerancia social y política en la Argentina actual (Cotarelo & Iñigo Carrera, 2003; Retamozo, 2011). Refiere a la crisis social, económica, política e institucional que azotó al país en el cambio de siglo, luego de al menos una década de implementación de políticas de corte neoliberal, y que tuvo su momento más álgido en el mes de diciembre del 2001, cuando se desató una profunda revuelta popular, seguida por la renuncia del entonces presidente Fernando de la Rúa. Suele considerarse como un momento histórico en que cobraron visibilidad distintas experiencias de organización y movilización colectiva que venían gestándose, como los “movimientos piqueteros”, las “empresas recuperadas” o las “asambleas barriales”, consideradas, desde ciertas perspectivas, como novedosas o potencialmente disruptivas. Las mismas fungieron como inspiración —aun desde posiciones críticas— para multiplicidad de experiencias organizativas en los años posteriores (Puede consultarse Giarracca y Teubal 2007; Quirós 2011; Svampa y Pereyra 2003, entre muchos otros).

<sup>18</sup> Una visión crítica sobre las prácticas políticas que definían como “asistencialistas”, vinculadas a la gestión y lucha por planes sociales, los distanciaba de los “movimientos piqueteros”. Según entendían, éstos no se habían desarrollado del mismo modo en la ciudad de Rosario que en el resto del país, y habían perdido peso como método de lucha luego del año 2003. (Documento de la organización, año 2006).

(Fornillo et al., 2008; Svampa, 2011; Vázquez, 2015). Ganaban terreno, en cambio, las organizaciones barriales, produciéndose así un desplazamiento de los ejes del conflicto social (Fornillo et al., 2008; Svampa & Pereyra, 2009).

Aunque existen diferentes interpretaciones acerca de los motivos que permiten comprender este cambio de rumbo, parece haber coincidencia en ubicar la asunción presidencial de Néstor Kirchner, en el año 2003, como el hecho significativo que permite identificar un nuevo escenario. En ese contexto, y mediante una fuerte interpelación desde el gobierno nacional, según señalan ciertos autores, se produjeron realineamientos que acercaron a diferentes organizaciones activas en los años previos, integrándolas dentro del marco del proyecto kirchnerista. Mientras tanto, se promovió el debilitamiento y aislamiento de las organizaciones que se colocaron como opositoras al gobierno (Retamozo, 2011; Svampa, 2011).<sup>19</sup>

Otras interpretaciones señalan, en cambio, la importancia de la recuperación económica, con el mejoramiento de las tasas de empleo y el nivel de ingreso (Hintze, 2013), así como el despliegue de ciertas iniciativas estatales que produjeron efectos profundos sobre las características de los movimientos sociales que se formaron durante gobiernos neoliberales (Manzano, 2016c, 2020). En concreto, se destaca el avance de políticas impulsadas desde el Estado nacional orientadas a la conformación de cooperativas y emprendimientos productivos, que favorecieron la inserción barrial de las organizaciones (Cura, 2014, 2015).

De cualquier modo, y aunque ciertamente el trabajo territorial venía siendo foco de procesos organizativos desde décadas anteriores, con eje en la reproducción de la vida cotidiana, tal como señalan distintas investigaciones (Cravino & Neufeld, 2002; Merklen, 2005; Santillán, 2015; Santillán & Woods, 2005), durante ese tiempo se fue asistiendo a una renovada “expansión hacia los barrios” (Cura, 2014; Santillán, 2020). Es decir, un proceso por el cual las organizaciones de desocupados —especialmente en el Gran Buenos Aires— profundizaron el trabajo político de base en los espacios barriales en los que tenían presencia.

Éstas recuperaron lineamientos fundamentales de los modos organizativos que habían desarrollado durante los años noventa, como la militancia “a tiempo completo”, la defensa de nociones de autonomía y horizontalidad, la impugnación de la política institucional y la centralidad la acción directa. Sin embargo, se orientaban ahora a la construcción de espacios políticos multisectoriales, convergiendo con agrupaciones estudiantiles, culturales y de

---

<sup>19</sup> Una de las controversias en los análisis de este período refiere a las acciones generadas desde el gobierno nacional para desarticular la confrontación opositora. La referencia a la “cooptación” de las organizaciones por parte del kirchnerismo (Svampa, 2009, 2011), ha sido rebatida desde diferentes posiciones que enfatizan la capacidad de agencia de los sectores populares (Fornillo et al., 2008; Manzano, 2013; Retamozo, 2011, entre otros).

jóvenes, e incorporando así nuevos activistas provenientes de sectores medios. Con ello, fue perdiendo importancia relativa como causa militante la desocupación, y reconfigurándose, nuevamente, algunas de sus características (Fornillo et al., 2008; Vázquez, 2012; Vázquez & Vommaro, 2011; Vommaro & Vázquez, 2008).

Ese era el “clima político” en el que se encontraron las y los jóvenes cuando definieron impulsar la organización, al menos a nivel nacional. Sin embargo, el modo en que tales tendencias se articularon localmente, llevó a trazar un camino con convergencias y divergencias. Es así que, a su juicio, en la ciudad “no había nada que nos representara” (Documento de la organización, año 2015), de modo tal que no se alienaron con organizaciones locales ya existentes, sino que construyeron un espacio propio. Y si bien con los años irían promoviendo acercamientos y alejamientos con otras organizaciones políticas urbanas, inicialmente se volcaron a construir confluencias con organizaciones campesinas e indígenas a nivel nacional —como el Movimiento Campesino de Santiago del Estero, y el Movimiento Nacional Campesino Indígena—. De modo semejante, establecieron referencias en organizaciones tales como el Movimiento Sin Tierra de Brasil, y el Zapatismo en México, apuntando a recuperar concepciones y modos organizativos.

A la par, los primeros pasos de la organización estuvieron fuertemente anudados a ciertas características del espacio barrial donde comenzaron a impulsar sus actividades, que enfocaremos en detalle en el Capítulo II. Por el momento, y a los fines de comprender los ejes que fueron articulando el proceso organizativo, solo anticiparemos que el lugar elegido por las y los jóvenes para radicar su proyecto fue un barrio ubicado en el extremo noroeste de la ciudad de Rosario, que se extiende hasta el límite municipal. El barrio está surcado, de norte a sur, por un canal hídrico que separa dos áreas relativamente diferenciadas, usualmente consideradas por las y los residentes como *zona urbana* y *zona rural*.

Entre los diversos problemas que enfrentan los habitantes del barrio, existen dos que han sobresalido históricamente. Uno, yace en el peligro de inundaciones: el mencionado curso de agua, de insuficiente capacidad de conducción, en conjunción con la baja altura de los terrenos aledaños, ha producido frecuentes desbordes y anegamientos, ocasionando graves pérdidas materiales y trastornos para la vida diaria de los pobladores —efectos tales que han sido mitigados en los últimos años, a partir de la realización de obras públicas de infraestructura—. El otro, radica en las condiciones de tenencia y propiedad de la tierra: debido a su inundabilidad, la normativa municipal ha considerado la zona aledaña al canal y la que se extiende hacia el oeste del mismo —es decir, la denominada *zona rural*— como no apta para su urbanización. Ello hizo posible sostener su ocupación irregular de modo

ininterrumpido por varias décadas y hasta la actualidad, poniendo a las y los pobladores bajo el riesgo de desalojo.

Fue, entonces, en esa *zona rural* del barrio, donde desembarcaron por primera vez quienes pusieron en marcha la organización social y política, si bien no habían desarrollado allí experiencias previas, y desconocían todavía muchas de sus características. Según expresaban, optaron por este sitio ya que parecía cumplir con las condiciones que buscaban: ser un lugar entre “los más castigados”, “los más excluidos” de la ciudad; también, en su perspectiva, caracterizado por la “ausencia de punteros políticos” (Documento de la organización, año 2015).<sup>20</sup> A través de un contacto, llegaron a un “centro comunitario” que funcionaba en la casa de una *referente* del barrio, donde se suministraba una “copa de leche”. Allí, en acuerdo con aquella mujer, se inició el primer proyecto de la organización, un espacio de “apoyo escolar”, incorporando, más tarde, otros talleres para niños y niñas. También se inició por aquel entonces un espacio de coordinación con la capilla y el centro de salud del barrio, y otras organizaciones sociales que funcionaban en el lugar.

Por cierto, aunque parte del discurso público de la organización enfatiza, como mencionamos, la ausencia de “punteros políticos” dando así la sensación de ausencia de procesos de organización anteriores a su desembarco en el barrio, no se podría entender el proceso organizativo que se sucedió sin referir a redes sociales y políticas ya existentes. Es así que a partir de las entrevistas fue posible conocer una diversidad de propuestas que venían orquestándose en el barrio, en el contexto previo y posterior a los sucesos del 2001. Las mismas se desarrollaban principalmente en relación a “huertas comunitarias”, “comedores” y “copa de leche” a partir de la implementación de programas de asistencia social —como el Plan Jefes y Jefas de Hogar—, por parte de organizaciones impulsadas por los propios residentes, y en articulación con organizaciones partidarias. También tomamos conocimiento de iniciativas propulsadas por la Iglesia Católica, como un fondo de crédito. Por añadidura, algunas de las personas que participaron de estos espacios fueron quienes protagonizaron el proceso organizativo que aquí enfocamos. Como admitía una de las militantes, mientras conversábamos durante una jornada de trabajo de campo en el año 2010, “muchos de los vecinos que están en la asamblea y que forman parte del movimiento fueron punteros políticos, o estuvieron muy relacionados con partidos políticos en algún momento de sus vidas” (RNº8, observación en la radio comunitaria, 15/10/10).

---

<sup>20</sup> Con el término “punteros” suele mencionarse a dirigentes locales vinculados con espacios políticos partidarios, o al gobierno municipal, sin restringirse al partido justicialista, a diferencia de lo que refieren investigaciones situadas en otros contextos (por ejemplo, Merklen, 2005).



Reanudando el relato, una de las residentes del barrio que formó parte de aquel espacio de coordinación, mencionado más arriba, fue Nora. Ella había llegado por primera vez al barrio junto a su marido hacía varias décadas, pero no había permanecido allí de forma continuada.<sup>21</sup> Luego de varias idas y vueltas, no obstante, y pasado “el quilombo del 2001”, según contaba, volvieron a instalarse en el lugar, ubicándose en una casa que encontraron abandonada. En ese momento, a causa de la falta de trabajo, ocuparon unos terrenos para impulsar una huerta comunitaria, contactándose con “grupos así, de movimientos” y “punteros políticos”: “nos dan unos planes para que nosotros anotemos vecinos, para que, a través de la huerta, tengan su plan, y tenerlos en una lista para trabajar”. De acuerdo a su relato, así es como más o menos empezó su “vida más política, social” y a “meterse” en el barrio.

Entonces lo que hacemos es empezar a conseguir una copa de leche... eh, y entonces ahí armamos con un grupo de vecinos a trabajar la huerta. Los planes en ese momento eran los planes trabajar. Conseguimos planes para la gente, la gente venía, cumplía sus cuatro horas de huerta. Que a veces no las hacíamos cumplir, porque nos parecía una boludez. Y así empiezo como a meterme más en el barrio. Y a hacernos conocidos... y la gente que venía, que quería ser parte... Después con la copa de leche... Y así estuvimos un par de años. Y en el... [hace memoria] 2005, 2006, me invitan a una reunión que se hacía en el centro de salud, que habían convocado a distintos grupos, organizaciones, o gente que estaba haciendo distintas cosas en el barrio. (RN<sup>o</sup>56, entrevista, 22/12/17)

Siguiendo el relato de Nora (RN<sup>o</sup>56. 22/12/17), este grupo de organizaciones intenta pensar proyectos para resolver lo que entendían que era problema más grave en ese momento: “los pibes de la esquina”. “Entre todas las pequeñas organizaciones que estábamos ahí era: cómo ayudar a esos chicos, como sacarlos de ahí, como ofrecerles un algo distinto, una posibilidad”. Este trabajo con jóvenes permitiría, según su interpretación, que las y los *militantes* de la organización pudieran anclar más fuertemente su trabajo en el barrio: “eran todos pibes, tenían más llegada con los adolescentes, como que era, por ahí venía... tenían más posibilidades de conectar con los chicos, con los adolescentes del barrio”. Más allá del alcance de esos proyectos para asestar los objetivos que se habían propuesto, estas primeras iniciativas resultaron de suma importancia para trazar relaciones con los pobladores del lugar. “Seguimos organizados, y para las inundaciones, ya ahí, bien, como con bastante vínculo, entre la gente que participábamos, eso nos sirve para encarar, digamos, esas inundaciones”.

---

<sup>21</sup> En el siguiente capítulo retomaremos la descripción de su primera llegada al barrio.

## 1.2 Hacerse movimiento. Procesos de lucha y experiencias formativas

Un tiempo después de que la organización había arribado al barrio, en el año 2007, se produjo una inundación que resultó histórica, no solo por las dimensiones del área anegada, la altura que alcanzó el agua, o la extensión en el tiempo, sino por los procesos de lucha y demanda que desencadenó: “una inundación, como tantas otras, pero que esta vez los encuentra más organizados” (Laura, *militante*. RNº1, entrevista. 15/05/2010).<sup>22</sup> De acuerdo a distintos relatos que recogimos en el trabajo de campo, mientras el agua subía rápidamente en la *zona rural*, algunos pobladores comenzaron a movilizarse pidiendo la intervención del gobierno municipal. La demora y la insuficiencia en su accionar, empujaron a que se ensayaran otras alternativas.<sup>23</sup> En concreto, junto al cura del barrio y militantes de la organización, armaron un centro de evacuados propio, primero en la capilla, y cuando el agua llegó a la *zona urbana* y aquella también se inundó, en los galpones abandonados del ferrocarril.<sup>24</sup>

Desde la perspectiva de los *militantes*, fue ante estos hechos que “nos graduamos como organización” (Documento de la organización, año 2015). La experiencia de levantar un centro de evacuados propio, “un momento en el que no solo hicimos muchos compañeros, amigos, sino que también tratamos de pasarla muy bien” (Daniel, *militante*. RNº2, observación durante la emisión del programa radial. 21/05/2010), ofreció la posibilidad de reforzar los vínculos con los pobladores. También otorgó visibilidad al trabajo que la organización venía llevando en el barrio, posicionándose como interlocutores frente al Estado municipal.

De modo semejante, también para algunos pobladores esta ocasión se presentaría como puntapié para impulsar un proceso de organización en el barrio. Pablo, quien indicaba haber

---

<sup>22</sup> Esa inundación, que dejó la totalidad del barrio bajo agua, afectando, según fuentes periodísticas, a unas 900 familias, es recordada con mucho pesar por las y los habitantes del barrio. En el año 2010 pude presenciar la emisión de un programa de la radio comunitaria, en donde se rememoraba la acaecido: “yo estuve con un metro y medio de agua... que yo dormía, casi arriba del techo (...) Y hubo el caso de dos compañeros que se murieron por el tema de una peste que había... y todo esto uno lo lleva [dentro]... (Walter, delegado de la asamblea. RNº2. 21/05/2010). “Lo único que me acuerdo es que llegó a la cintura y yo estaba, en el medio del agua, a la noche, tenía que estar con los ojos como dos faroles porque cada vez más arriba, o sea, subía, subía, subía, hasta que no tuve más tope para levantar a ningún lado nada... y ya dejarlo todo y que sea lo que Dios quiera” (Marcos, joven integrante de la radio comunitaria. RNº2. 21/05/2010).

<sup>23</sup> Puntualmente, los relatos que recogimos señalan no solo que el Municipio intervino tarde, sino que, todavía más importante, el centro de evacuados que se montó oficialmente solo recibía a mujeres y niños, dejando sin asistencia a los varones. Por tal motivo, las familias buscaron reunirse en otro lugar.

<sup>24</sup> Luego se incorporaron otras organizaciones al trabajo en ese centro de evacuados, según Nora, “cuando abrimos el galpón, que reventamos el candado del galpón, se nos mete también el puntero ahí adentro, como que él organizaba la comida, porque tenía un comedor, y tenía toda la mercadería que le pasaba la Muni, y así que nada, nosotros dijimos: ‘Listo. Que organicen ellos la comida. No entremos en choque. Porque lo que menos queremos es quilombo en este momento’. Así que nos metemos, llevamos la gente de [la capilla], y así empiezan a organizarse. Lo que hacemos, un poco, es: los chicos de la Organización se encargan de los talleres de entretenimiento de los niños, y todo lo que es la parte de la comida, y de la seguridad, se hace cargo este muchacho” (RNº56. 22/12/17).

pasado casi la totalidad de su vida residiendo en el lugar, rememoraba intentos previos que el mismo había protagonizado: “Ya hubo anteriormente intentos de organizar una vecinal, una organización barrial, y siempre fracasó. En ese momento dominaban los punteros políticos, ¿me entendés? Entonces era imposible organizar algo social. Siempre estaba la mirada del partido de por medio”, contó mientras compartíamos una ronda de mates en la radio comunitaria. El mismo, según señalaba, había sido “puntero político del peronismo”, pero “cuando Menem empezó la segunda gobernación dije, se pudrió todo, esto no sirve más, y de ahí en más hemos intentado un montón de cosas y no lo logramos”. Luego de la inundación, Pablo volvió a ponerse al frente de estas iniciativas, convirtiéndose en *delegado* de la asamblea barrial que habría de formarse:

Yo hacía poquito que los conocía, entonces hablé con Santiago [*militante*], y le dije: bueno, acá es el momento de hacer una movida (...). Al día siguiente hicimos una reunión, una asamblea, ahí en Iglesia misma, ya dijimos vamos organizar delegados por zona, y juntamos en dos o tres días 60 delegados, y empezamos a trabajar así. Ya armamos comisiones de trabajo, territoriales. (Pablo, RNº8. 15/10/10)

Nora, por su parte, siguió ocupando un lugar preponderante en este proceso, convirtiéndose también ella en *delegada* de la asamblea. Junto a otros pobladores, y acompañados por los *militantes* y el cura del barrio, se ocuparon de “invitar a los vecinos, convocar, armar las asambleas, para poder recuperar algo de lo que se había perdido” (RNº56. 22/12/17). Paulatinamente, otras organizaciones fueron perdiendo espacio, incluso la que ella misma representaba inicialmente.<sup>25</sup> Mientras tanto, la organización se iba ganando la confianza de los *vecinos*, superando los resquemores.

Los chicos eran los que más estaban más fuertes en zona rural, y como que el trato con los vecinos, el reconocimiento era otro. Porque ya anterior hacían talleres, charlaban con las familias, pero esto ya era más una... todo lo que fue las inundaciones los hizo como entrar más en contacto... no más en contacto, sino

---

<sup>25</sup> Siempre siguiendo el relato de Nora (RNº56. 22/12/17), entre quienes habían participado de la “mesa institucional”, solo ella había continuado activa. Por fuera de ese espacio, y de acuerdo a información periodística (Diario La Capital, 19/05/2007 y 29/06/2007), en ese momento existía otro grupo que también llevaba adelante demandas por las pérdidas materiales ocasionadas por la inundación, pero a través de un piquete realizado en la ruta cercana al barrio. El gobierno municipal habría negociado con estos dos grupos de forma independiente. Según esta fuente “por diferencias planteadas en el seno de las asambleas barriales, optaron por seguir caminos distintos a la hora del reclamo”, “pero al parecer la intensidad de la protesta los diferenció. Unos cortaron una vía de acceso y los otros siguieron un camino dialoguista”. El grupo que estaba realizando el piquete logró acordar primero con el gobierno municipal —en concreto, la entrega de objetos para reponer lo perdido con la inundación—, desactivando la protesta. Mientras tanto, el otro grupo, que es sobre el que venimos trabajando, mantuvo la medida de fuerza esperando obtener otro tipo de acuerdo.

que la gente tuviera más confianza. A la gente le costaba mucho el tema de la política, y la gente que viene a hacer algo por un voto. (RNº56. 22/12/17)

Cuando el agua finalmente retrocedió, dejó a su paso una asamblea barrial fortalecida, de la que participaron, en los momentos más álgidos, numerosas familias del barrio: “asambleas de más de 500 personas”, donde se podía reunir “pibes de 10, 12 años, con gente de 60 años”, como relataron más de una vez, entusiasmados, aquellos que participaron. Las primeras se realizaron en la iglesia del barrio, y luego en “la casa de los curas”, una vivienda localizada cerca del canal, en la *zona urbana*, que finalmente quedó en manos de la organización.

En conjunto, la asamblea y la organización impulsaron un intenso proceso de lucha demandando al Estado municipal y provincial las postergadas obras hídricas, la solución del problema habitacional en el barrio, y un “resarcimiento económico” a las familias por las pérdidas materiales ocasionadas en la inundación. Según lo describe Nora, “ahí empezó nuestra guerra con el socialismo”:

Empezamos a buscar, a golpear puertas, y a marchar, y a todo, para que el estado reconozca que, bueno, la gente había perdido sus cosas, y que el Estado tenía parte de culpa en todo esto. Entonces empezamos, entre la provincia y el municipio [se ríe], a pelarnos con la Gobernadora y con el Intendente (...). Llegamos a mantener en ese momento dos espacios de acampe: uno frente a la ‘Muni’, que no lo levantamos, y después ir, en paralelo, a la provincia, a la Gobernación (...). Era una guerra entre ellos dos y en el medio nosotros. (RNº56. 22/12/17)<sup>26</sup>

Para justificar la demanda económica *militantes* y *delegados* realizaron una especie de censo a más de mil familias, recabando datos de los objetos perdidos o dañados, lo que permitió amplificar el espacio de la asamblea: “les dimos un papel, una ficha a cada vecino: ‘bueno, contanos vos, decinos que perdiste’. Y después en una asamblea tenían que traer esos papeles” (Nora, RNº56. 22/12/17). También, se llevaron adelante distintas acciones de protesta, entre las que sobresalió, especialmente, el *acampe*. El mismo consistió en la ocupación de un espacio público —una plaza ubicada frente al edificio de la Municipalidad— durante un tiempo prolongado, para forzar la negociación de un acuerdo con el gobierno del Municipio. Desde la mirada de los *militantes*, el *acampe* supuso “llevar nuestro barrio,

---

<sup>26</sup> El Partido Socialista gobierna la ciudad de Rosario desde el año 1989. En el año 2007 conformó, junto a otras fuerzas, el Frente Progresista Cívico y Social, y se hizo también del gobierno provincial. El cambio en la gestión de gobierno, en simultáneo con los procesos que estamos narrando, permite comprender por qué al comienzo, en palabras de Nora (RNº56. 22/12/17), “se pasaban la pelota de unos a otros”, y cómo, finalmente, la confrontación se reconcentró en el socialismo como fuerza partidaria.

nuestras relaciones sociales, nuestras relaciones cooperativas de solidaridad, llevarlas y plantarlas en otro lugar” o, en otras palabras, “trasladar el barrio a la situación de conflicto, al lugar donde uno quiere hacer escuchar su voz” (Santiago, *militante*. RNº2, emisión del programa radial, 21/05/2010).

Según lo describen los *militantes* fue un arduo camino, en el que “anduvimos por un montón de lados, nos recibieron, en otros lados nos cerraron las puertas. Y llegamos al acampe después de patear como locos” (Daniel, *militante*. RNº2. 21/05/2010). No obstante, tras alcanzar la firma de un acuerdo por parte del municipio, sería recordado en los años subsiguientes como la primera “victoria histórica”:<sup>27</sup> “porque nunca se había logrado el resarcimiento económico después de una inundación, y quedó en el imaginario popular como una nueva forma de luchar, que hace que sea visible un modo de trabajar en el territorio” (Santiago, RNº2. 21/05/2010).

Este hecho sería, asimismo, el puntapié para el proceso de organización posterior. Rememorando esos tiempos, Nora (RNº56. 22/12/17), relataba:

Se luchó, se salió victorioso de ahí, la gente recuperó algo de lo que había perdido, y dijimos: esto no tiene que quedar acá, hay que ir por más. Tenemos que tratar de aprovechar este momento, para hacer un cambio dentro de lo que es el barrio. Qué queremos, cómo queremos nuestro barrio... qué es lo que más se necesita... Y, se necesitan los títulos de las tierras donde estamos.

Se conformaron, entonces, diferentes “comisiones de trabajo” para concretar una resolución frente al problema de la propiedad de la tierra, el acceso a servicios públicos, y las obras de infraestructura en el canal necesarias para evitar nuevas inundaciones, que mantuvieron, durante algún tiempo, reuniones periódicas con funcionarios municipales. Según lo describe Nora (RNº56. 22/12/17), allí se nucleaban “los vecinos más movilizados, que seguimos enganchados, participando de las distintas reuniones, y los chicos [de la Organización], [que] lo que hacían era conseguir reuniones, o gestionar... o por lo menos acompañar en la gestión”.

---

<sup>27</sup> Según informaciones periodísticas del momento (Diario Página 12, 10/03/2008), en el acuerdo firmado, el gobierno municipal se comprometió a realizar relevamientos en cada hogar para constatar y reponer las pérdidas a partir de la entrega de materiales, a promover acciones para que los habitantes del barrio pudieran convertirse en propietarios de los lotes que ocupaban y a realizar reuniones semanales entre técnicos de la Municipalidad y vecinos del barrio para realizar el seguimiento y coordinación de las actividades de recuperación de lo perdido, así como otras que permitieran fortalecer emprendimientos productivos y cooperativos del barrio. También se pondría en marcha, según se relatan los términos de este acuerdo, un seguimiento de las obras hídricas necesarias, a cargo del Estado provincial, para evitar los futuros desbordes del canal. Las mismas habían sido reanudadas durante el conflicto, luego de haber estado interrumpidas desde su aprobación en el año 2001.

Sin embargo, cuando las tan ansiadas obras sobre el canal hídrico fueron iniciadas, quedó al desnudo un proyecto inmobiliario que pretendía emplazar un barrio privado o “country” en la zona rural, y que ya comenzaba a ejecutarse. A partir de amenazas y ofertas monetarias, la empresa a cargo del proyecto urbanizador pretendía erradicar a las familias que se habían instalado en la zona: “ahí empieza a surgir, en paralelo, mientras tenemos estas reuniones, en zona rural, los desalojos silenciosos, los aprietes, eh, vecinos que por ahí en la desesperación les ofrecían algo de plata y se iban, dejando su ranchito” (Nora, RNº56. 22/12/17).<sup>28</sup> A partir de allí se daría una fuerte escalada en el conflicto, que acabó por “quebrar la relación” con el Estado municipal, de modo tal que la organización reanudó el “plan de lucha”. Durante este período se realizaron numerosos acampes, para demandar la intervención del Estado en el nivel municipal y provincial, estamentos sobre los cuales se fue focalizando la confrontación. A la par, se presentarían proyectos aspirando a lograr un convenio que, previa expropiación de las tierras, permitiera desarrollar un proyecto urbanizador en “co-gestión entre el Estado y las organizaciones sociales”, aunque este intento no prosperó (Documentos de la organización, agosto y diciembre, 2008; noviembre, 2009; 2015).

Ante ese contexto, hacia el año 2010 —justo antes del inicio de nuestro trabajo de campo— la agrupación tomó la definición de hacer confluir en un espacio común a las distintas personas que venían involucrándose en el proceso de lucha. Según lo relataba Amanda (RNº8. 15/10/10), hasta ese entonces “la asamblea y la Organización actuaban aunadamente, pero eran como dos cosas escindidas, por un lado, estaban los vecinos, y por otro lado estaba la Organización haciendo los talleres”. Es así que, según la joven militante, se hace “una especie de balance de todo lo que estuvo pasando”: “era como que la asamblea, y la agrupación, a su vez, estaban desbordados. Era como que nos había quedado chica tanto la organización como la asamblea”. Ese sería el momento de nacimiento del movimiento social.

Basándonos en lo expuesto hasta aquí —y retomando, a su vez, las propuestas de Achilli (1996) y Rockwell (2012)—, proponemos definir a este proceso, que dio en llamarse “la lucha por la tierra”, como una densa experiencia formativa. Con ello estamos apuntando a recuperar el sentido que confirió Thompson (2012) al término *formación*, como “un proceso activo que debe tanto a la acción como al condicionamiento” (p. 27), y que supone tanto una dimensión educativa, como una dimensión referida a la organización. Es decir, en el proceso que describimos, las y los sujetos se involucraron activamente en un conjunto de prácticas e

---

<sup>28</sup> Durante los años 2007 y 2008 la organización denunció la existencia de estos desalojos, a los que llamó “silenciosos”, por tratarse de acciones de parte de sectores privados, en pequeña escala y a menudo invisibilizadas, que por la fuerza (ya sea mediante extorsión o violencia directa) buscaban remover a las familias que ocupaban la zona (Documento de la organización, 2008).

interacciones cotidianas que entramaron distintos intercambios y aprendizajes, apropiaciones de aspectos vivenciales, cognitivos, valorativos, afectivos, estéticos, que sedimentaron como parte de esa experiencia cotidiana. Experiencias, todavía más, que fueron configurando un sujeto colectivo y cobrando un sentido fundacional para la construcción del movimiento social.

Un sentido fuerte en que estos aprendizajes son expresados por las y los sujetos, refiere, precisamente, al proceso mismo de organización política y conformación de un colectivo. Así, en la mirada de Nora, desde su lugar de *referente barrial*, se trató de un aprendizaje en el cual los *militantes* cumplieron el rol protagónico al ir “acompañando” a los *vecinos*, “mostrándoles” cómo organizarse y emprender un “camino de lucha”:

Acá lo que se hace, entre los vecinos, eh, que no teníamos idea... Pero en realidad, los chicos de la Organización, que eran los más politizados, los que más idea tenían de un montón de cosas, ellos eran los que iban por ahí acompañando un poco más este proceso de organizarnos (...). Un vecino común sabe que tiene que salir a quejarse, pero como que siempre te queda esto de: ‘¿y qué voy a hacer?’. Entonces, bueno, en esa etapa fue donde la Organización se fortalece mucho, porque está... digamos, como que se carga en la espalda esto de acompañar a los vecinos y de... no sé si decir enseñarle, pero sí de mostrarles que un camino de lucha se hace organizándose. (RNº56. 22/12/17)

También las y los militantes, por su parte, reconocían el sentido germinal que había tenido el proceso de lucha en el barrio, ya que, como señalaba Santiago (RNº39. 02/11/11) al dirigirse a *los vecinos* en una asamblea barrial, “nuestro movimiento nació acá, no venía de otro lado, no venía de la universidad. Sino que nació acá, junto con ustedes”. Para las y los *militantes*, dar nacimiento al movimiento supuso, continuando con las palabras de Santiago,

encontrar un barrio, un lugar que nos acoja, donde poder empezar a relacionarnos con compañeros, compañeras de ese territorio, y empezar a laburar juntos en una idea que teníamos nosotros, quizás muy primigenia en ese momento, de que algunas cosas se podían transformar.

Esta nueva instancia organizativa no agotaba las posibles adscripciones contenidas en la asamblea, ni contuvo a todos los habitantes movilizados durante el tiempo de las inundaciones. Una tarde, mientras conversábamos distendidamente en el local de la radio, Pablo, *referente barrial*, junto a Natalia y Amanda, dos jóvenes *militantes*, describían cómo se había ido concretando este proceso (RNº8. 15/10/10). Así, según señalaba Pablo, “nos costó muchísimo tiempo que la gente participe”; hubo gente que “fue a un par de reuniones y después nunca más”. Pero, en sentido contrario, también “se empezaron a agregar otros vecinos que [antes] no estaban”. Progresivamente, a su vez, se irían incorporando más

activamente jóvenes que participaban de los proyectos —como la radio comunitaria— que la organización venía impulsando en el barrio.

Fue también un aprendizaje, según apuntaba Natalia, asumir la existencia de distintos modos de compromiso. En su perspectiva, “con el pasar del tiempo, hubo cosas que fuimos aprendiendo mucho, de cómo ver al resto de los compañeros”, “antes medíamos mucho la participación con la palabra, y después como que fuimos aprendiendo”.

Había vecinos [que] a cualquier movilización que había, iban. Otros que armaban su huerta en su casa. Otros que empezaban a construir, pero no venían a las asambleas. Otros que decían eso, de acá no me voy, pero no voy a ir a un acampe. Entonces como que fuimos aceptando que había mil formas de participar.

Así, el movimiento conformaba un agrupamiento de contornos variables y distintos modos de compromiso, y según decía Amanda, abarcaba “una plural de identidades”: “no eran solamente vecinos del barrio, no era solamente la asamblea, sino que había universitarios, profesionales, motivados por el mismo horizonte”.

Están los que son activos, que están todo el día laburando en el territorio, y están los que apoyan el movimiento que van de vez en cuando, cuando hacemos alguna movida. [Una] movilización, o nos paramos en el Municipio, en la plaza, un día, dos o tres, una semana, hasta que logremos un objetivo. O cuando vamos a la legislatura a Santa Fe, que hacemos un acampe. Ahí si se suman un montón. Somos 100, 200, 300 personas. Pero en el laburo diario están los de la Organización y los que éramos la Asamblea. Son 20 o 30 vecinos.

De este modo, como va siendo expresado en los pasajes citados, este agrupamiento no supuso la construcción de una membrecía homogénea. El término *vecinos* continuó demarcando a los habitantes del barrio frente a *los chicos* o *los pibes*, para referir a los *militantes* que habían impulsado la conformación de la organización, en tanto la palabra *referente* pasó a designar a aquellos pobladores que, como Nora y Pablo, entre otros, iban ocupando un rol protagónico ya no solo en la asamblea de *vecinos*, sino en la construcción del naciente movimiento.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Fue posible observar el uso frecuente de estos términos en espacios cotidianos como las asambleas o jornadas de protesta realizadas por el movimiento, ya sea para pedir insistentemente la participación de aquellos que menos lo hacían: “¡Me gustaría alguna vez escuchar a algún vecino!” (Nora. RNº36. Observación en asamblea durante un *acampe*. Fecha: 28/09/2011); o para agradecer a unos y otros el esfuerzo dedicado “[quiero] darles las gracias a todos los vecinos, a todos los vecinos que no han podido venir (...) y a los chicos del Movimiento, que tuvieron los suficientes huevos para tratar de cinchar para tratar de reunirnos” (Pablo. RNº11, observación en jornada de movilización frente al Concejo Deliberante de Rosario. 26/11/2010).



En nuestra interpretación, aun así, la conformación del movimiento social, propuesta por la organización y aprobada por asamblea con los *vecinos*, fue la apuesta que realizaron *militantes* y *delegados/as* apuntando a consolidar un espacio que no disolvía, pero sí hacía confluir esa heterogeneidad. Citamos a continuación, en extenso, un pasaje de los registros de campo tomados en la radio comunitaria, que permite dar cuenta de algunos de los sentidos puestos en juego, desde la perspectiva de las y los pobladores del barrio. Así lo describía Pablo (RNº8, 15/10/10):

Si no hubiéramos formado un movimiento, no hubiéramos podido accionar del mismo modo, porque son dos organizaciones que quedaban separadas por el título nada más. O sea, al hacer la asamblea y decidir que todos participaban de una sola organización, se alejaron un montón de nubes que estaban ahí dando vueltas. Y empezamos a caminar distinto, a ver de otra manera, porque entonces nos dividíamos los trabajos, como hicimos, se formó esa Coordinadora. Entonces nosotros ahora, la mayoría de acá, porque hay mucha gente que a lo mejor no puede [venir], porque hay mucha gente que depende de la cría de animales, o la quinta, que no puede dejar por dos o tres horas un trabajo, o medio día. Capaz podés venir un rato, una hora, pero no irte cinco o seis horas. Entonces ese movimiento nos separaba. Ahora no, al ser todo un solo movimiento, nos dividíamos en grupos, por ejemplo, empezamos a formar células de trabajo de tres o cuatro personas, que se encarguen de algo en específico. Por ejemplo, estamos en tratamiento con la EPE para terminar de arreglar el tendido de cables de acá, y cuatro o cinco personas nos encargamos de eso. No hace falta que esté todo el mundo. Y no hace falta que... porque ahora somos todo uno, porque antes, era decir: ¡ah! ¡Van todos los de la Organización y los de la Asamblea no van! ¿Me entendés? Hay un resquemor boludo ahí, pero bueno, existía.

Es así que la construcción de ese espacio común, de ese ser “todos uno”, como lo expresa Pablo, no se dio de la noche a la mañana, ni fue producto, simplemente, de la toma de una decisión. Fue, en todo caso, un proceso donde se fueron tramando, como vimos, relaciones de “confianza” y conocimiento mutuo —despejando las “nubes” que preocupaban a Pablo—. Estas relaciones interpersonales, con importantes implicaciones afectivas, contribuían a generar la concepción de encontrarse bajo cierto manto de unidad frente a la diversidad de voces implicadas en el movimiento: “[en el Movimiento] somos todos una familia (...). Viste que todos vienen, te abrazan, te besan. Somos una familia. Esa es la forma de vivir. Con armonía”.

Cabe destacar, en adición, que la construcción de estas interrelaciones no era un elemento azaroso, sino que se sustentaba en una concepción que resultaba directriz en el proceso organizativo. Referimos a cierta manera de entender el compromiso político que hacía de la militancia una “forma de vida”, que jerarquizaba el valor de “poner el cuerpo”, y que

señalaba el desarrollo de una “trama afectiva” como condición necesaria para la construcción política colectiva en el “territorio” (Documento de la organización, año 2015).

Así pues, para las y los *militantes*, dar curso a este proceso organizativo conllevó la experiencia de imbuirse en la vida cotidiana en el barrio, construir relaciones con las familias de pobladores, y conocer las problemáticas que enfrentaban: “nos fueron abriendo las puertas, nos fueron convidando mates, nos fueron enseñando qué carajo era un horno de ladrillos, porque no lo sabíamos. Nos fueron involucrando de a poquito en sus familias, en sus vidas, en sus trabajos” (Santiago. RNº39, asamblea del barrio. 02/11/11). Para los *vecinos*, por su parte, supuso recuperar, en parte, lo que ya conocían, “lo que nos pasaba”, y transformarlo en un saber que les permitiera interpelar a funcionarios estatales en los espacios de negociación.

Lo bueno era que cada cosa que se planteaba o se charlaba, el grupo que estaba a cargo, o los vecinos que estábamos a cargo de esa secretaría, o digamos, secretaría, [se corrige] ese grupo de trabajo, este... aprendíamos, o sea, teníamos conocimiento de lo que íbamos a hablar. No podíamos sentarnos a hablar de algo que no teníamos ni idea. Entonces era como que ahí se empezaba, cada vez que íbamos a discutir, más allá de que sabíamos qué era lo que estábamos discutiendo, porque era lo que nos pasaba, eh, también como que teníamos herramientas para enfrentar esas discusiones. (Nora. RNº56. 22/12/17).

Como argumentaba también Marta, *referente barrial*: “cada uno de los que militamos el barrio, de los que militamos el hacer diario, sabemos hacia dónde vamos, no es que vamos en el aire” (Marta. RNº2, observación en el programa radial. 21/05/10).

En este sentido, esta experiencia formativa conllevó articular la experiencia vivida con cierto conocimiento experto —en términos de las y los sujetos, conocimientos “legales”, “técnicos”, “profesionales” (RNº4, emisión del programa radial, 02/07/10)—, orientados a construir un eje de lucha y demanda en torno a la propiedad de la tierra: “sin saber absolutamente nada de la lucha por la tierra, de cómo era la legislación de la tierra, (...) nos pusimos a investigar” (Santiago. RNº39, asamblea del barrio. 02/11/11).

Por otra parte, estos conocimientos fundamentaron un eje de demanda sobre el cual se articuló la relación con el Estado municipal y provincial. De un lado, la relación que se fue forjando abrió vías asentadas en el diálogo, la negociación y la concertación. Así, el movimiento social presentó, con distinto éxito, diversos proyectos a través de los cuales reclamaban la realización de obras, el otorgamiento de recursos económicos para desarrollar sus actividades, e incluso, para la promulgación de leyes que conciernen a la planificación urbana. Del otro, esta relación también derivó en dinámicas de oposición y contestación. Es así que, cuando aquellos caminos de diálogo parecían clausurados, la organización política

impulsó procesos de confrontación abierta por medio de la acción directa, como el mencionado *acampe*, cuyo propósito era reanudar la negociación y forzar resultados favorables a sus demandas.

De modo tal que, en pocas palabras, esta relación con el Estado implicó importantes aprendizajes acerca de estrategias de demanda y visibilización de los conflictos, el funcionamiento de los diversos espacios estatales, los modos de presentación de proyectos y gestión de trámites en dependencias públicas, así como las tramas políticas en las que podrían insertarse para conseguir el apoyo de ediles y otros funcionarios para las propuestas de la organización.

En suma, distintos saberes, enseñados, aprendidos, intercambiados, confluyeron en la conformación de un marco compartido, aquello que las y los sujetos entendían como “los principios” y el “método”, incluso “la esencia” o “la mística” del movimiento, que conferían relativa unidad frente a la diversidad de voces que allí confluían. Es decir, ciertos modos de construcción política, que fuimos describiendo a lo largo del apartado, y que podemos comprender, recuperando un sentido gramsciano, como *pedagogías* (Gramsci, 1983). Es decir, enseñanzas, aprendizajes y apropiaciones que permearon el conjunto de las relaciones sociales implicadas en la construcción del movimiento, y atravesaron la totalidad del proceso organizativo.

Sostenemos, entonces, que en la trama de esa experiencia formativa se fue articulando un sujeto político colectivo, siempre y cuando podamos comprenderlo como un marco compartido, al interior del cual convive cierta diversidad o pluralidad (Modonesi, 2010).

### **1.3 Un momento de apertura. La creación de la escuela**

Fue en este contexto que venimos describiendo, que el movimiento social y político se lanzó al plan de crear su propia escuela. Según relataba en una entrevista una de las *militantes*, integrante del equipo de coordinación del proyecto, aunque la escuela podía comprenderse dentro del conjunto de actividades educativas que la organización desplegaba en el barrio, nunca antes habían tenido el impulso de “hacer una escuela”. En cambio, la definición de encarar este proyecto se explicaba dentro del contexto de recrudescimiento de lo que ellos denominaban “la lucha por la tierra”, y en el marco de la orientación “autogestiva” que asumía el proyecto político:

(...) esto es un territorio insurgente, nosotros tenemos que autogestionarnos. Bueno, si hace falta una escuela, vamos y la construimos nosotros; si hace falta cualquier cosa, la hacemos nosotros (...). Como una medida

de seguridad también, nosotros consideramos que una escuela en el barrio, hace a la seguridad de ese territorio. No es lo mismo tumbar una casa de un vecino, que tumbar una escuela, una radio, una huerta, que tumbar casas y nada más. Bueno, así que... así, a los ponchazos, fuimos pensando la escuela. (Laura. RNº13, 04/04/11)

A su vez, la propuesta hacía pie en una demanda por la creación de escuelas que era parte de los reclamos que históricamente habían realizado los habitantes del barrio, un tema que, de acuerdo al relato de Nora (RNº56. 22/12/17), “siempre se charlaba y que más fuerte venía sonando” en las asambleas.<sup>30</sup> De allí que los “pibes del Movimiento” empezaron a plantear la posibilidad de “pensar en un proyecto de escuela”, ya que sería “más difícil tumbar una institución que tumbar un grupo de vecinos”. En este sentido, enfatizaba Nora, el proyecto emanaba desde el grupo de jóvenes *militantes*: “nosotros como que no podíamos eh, ver que profesor... o... estábamos en otra cosa, había otras cuestiones. No. Esto se hace más bien desde el Movimiento. A convocar los profes, a ver qué cosas se daban”.

Por último, la idea de crear una escuela fue tomando forma a partir de los contactos que desde la organización se entablaron con algunos de los Bachilleratos Populares de Capital Federal que, tal como declaraban los *militantes*, “inspiraron” y “dieron el empujón inicial” al proyecto en gestación. Esta filiación con los Bachilleratos quedaba explicitada, lo que es más, al anunciar en el acto de inauguración de la escuela que estábamos ante el “primer Bachillerato Popular de la provincia de Santa Fe”. Una relación que, no obstante, y como desarrollaremos en el Capítulo III, será reelaborada en el curso del proceso de construcción de la escuela.

A partir de la definición de dar impulso al proyecto educativo, rápidamente debieron comenzarse las tareas para ponerlo en funcionamiento, “a los ponchazos”, como decía la *militante* entrevistada en el fragmento anteriormente citado, para aludir a la resolución “sobre la marcha” a las cuestiones que iban planteando. Para formar el plantel docente, los *militantes* contactaron personas allegadas al movimiento que, a su vez, sirvieron de nexo para convocar a otras que, aunque no fueran cercanas a la organización, pudieran estar interesadas en el proyecto. Según su mirada, es así que la escuela “empieza a dar una pista de cómo incluir a más gente en el Movimiento sin que tuvieran necesariamente una participación orgánica o un compromiso como el que tenían los *militantes*” (Documento de la Organización, 2015). Se

---

<sup>30</sup> Aunque anteriormente habían existido proyectos aprobados por el Ministerio de Educación, éstos nunca llegaron a concretarse. “[En el año 95] Habían presentado un proyecto de escuela, se había aprobado el proyecto de escuela, o sea, de parte del Ministerio de Educación está aprobada esa escuela (...). Que pasó y por qué no se hizo, tampoco sabemos. Ese proyecto quedó encajonado, pero ya estaba aprobado y todo” (Nora. RNº56. 22/12/17).

conformó así un grupo heterogéneo, de entre diez y dieciséis personas, según fue oscilando en el transcurso de ese primer año. Ya que no era requisito poseer un título de formación docente, el plantel se compuso por estudiantes avanzados/as de carreras universitarias o terciarias, docentes de nivel primario o secundario en ejercicio, o iniciando su jubilación. Se completó, por último, con algunos/as *militantes*.

En algunos casos, como el de Andrea, quien continúa aun hoy formando parte del cuerpo docente, no habían tenido “jamás ningún tipo de experiencia ni de militancia”, y su contacto con la organización provenía a través de personas de su familia. Según recuerda, cuando la invitaron a integrarse al proyecto, le dijeron: “estamos buscando gente allegada a los chicos del Movimiento, como para hacerse un poco cargo, los distintos profesores, más allá de los chicos del Movimiento que se hacían cargo de la escuela, buscar otra gente que tuviera que ver con educación”. Ella tenía treinta años de experiencia como maestra especial, pero nunca había trabajado con adultos.

En marzo voy a las reuniones, y ahí conozco el proyecto, ahí me empapo un poquito más de lo que era un poco el Movimiento, empiezo a asociar algunas caras, (...) que yo los había visto en distintos lugares, así, en acampes, pero... Y bueno, me presentan el proyecto, y ahí yo me engancho no sabiendo que materias íbamos a dar. Necesitan gente, entonces yo invito a Paula, que era mi compañera de la facultad (...) Y bueno, empezamos sin saber bien de que se trataba. Hubo una asamblea, me acuerdo que fueron dos reuniones antes de empezar. (RNº68. 27/08/18)

Otros/as docentes, en cambio, habían transitado diferentes experiencias políticas y socioeducativas, tan variadas como radios comunitarias, bibliotecas populares o la escuela Vigil, institución emblemática de la ciudad, y también, de militancia en diferentes espacios.<sup>31</sup> Uno de estos docentes, Osvaldo, provenía de “una familia de militantes”, “muy archipolitizada”, como él decía, que contaba con miembros reconocidos de la izquierda de los años setenta. Había acumulado en su trayectoria personal diversas experiencias en la militancia desde su juventud, en el exilio, y ya de regreso en la Argentina, había militado en distintas organizaciones o “suelto”, pero “cerca de la izquierda, siempre”. Era, además, docente en una escuela para jóvenes y adultos de la zona, y familiar de uno de los jóvenes *militantes* del movimiento (RNº55, entrevista. 29/11/17).

En paralelo a la búsqueda de docentes, los *militantes* iniciaron la convocatoria de futuros estudiantes, que se hizo de boca en boca. La cohorte inicial contó con unos veinticinco

---

<sup>31</sup> La Biblioteca Popular Constancio C. Vigil fue instituida en 1964 y clausurada en 1977 por la última dictadura cívico-militar. La institución impulsó distintos proyectos educativos, entre ellos escuelas primaria, secundaria, jardín de infantes y universidad popular (ver N. García, 2012; Prados, 2016).

estudiantes, jóvenes y adultos/as, aunque esa cantidad fue oscilando durante el correr del año. A diferencia del cuerpo docente, cuyos integrantes provenían de distintos lugares de la ciudad, las y los estudiantes fueron convocados entre residentes del barrio que participaban activamente de la asamblea barrial o de los distintos proyectos impulsados por la organización, o bien, que formaban parte de aquellas familias más afectadas por la posibilidad de desalojo.

De este modo, varios/as de las y los estudiantes más jóvenes eran aquellos que venían participando activamente de la radio comunitaria, según yo misma había registrado en el trabajo de campo realizado el año anterior.<sup>32</sup> De acuerdo a lo que contaba Gabriel (RNº35, entrevista. 27/09/11), por ejemplo, él había conocido al movimiento “cuando agarramos los terrenos (...) en el acampe de diciembre. Y desde ahí estuvimos más en contacto, y me llamaron para la escuela”. Retomó los estudios junto con su compañera, a quien él le había insistido para que comenzara. Otra de las estudiantes —sexagenaria, la de mayor edad de ese grupo— era, en palabras de uno de los militantes, uno de los “íconos” del movimiento: “viene del Movimiento de hace mucho tiempo, es una de las compañeras que más le puso el cuerpo a los desalojos, le hacía frente al muchacho que quería venir a desalojarla. Tiene una historia en el Movimiento. Está en nuestras canciones” (Santiago, RNº24, observación en reunión de docentes. 03/07/11).

Es así que, en la experiencia de muchos/as estudiantes, asistir a la escuela se presentaba en un marco de continuidad con la participación en otros espacios impulsados por el movimiento social.<sup>33</sup> Este fue el caso de Nora, que como vimos en el apartado anterior, se había convertido en una importante *referente*. Para ella, anotarse en la escuela era un modo de hacer el “aguante político” y “poner el pecho”, “bancar la escuela para que no te lleven por delante, o sea, para ganarle a los countries, con una escuela”:

Había muchas compañeras, muchas vecinas, que era esto... que eso fue más que nada en el primer año, primer y segundo año se dio mucho: ‘yo necesito ayudar a mi hijo, viene con la tarea y no tengo la más mínima idea de... no sé cómo ayudarlo. Quiero ayudarlo’. Había otras que les había eso como deuda de vida, digamos: ‘bueno, me debo terminar la secundaria’. Listo. Lo mío fue varias cosas. Era: nunca me había planteado terminar la secundaria. Jamás. Era algo que no lo tenía ni ahí pensado. Que cuando surge, en el medio de la discusión contra los privados, para preservar a los vecinos, eh, que había que hacerle el aguante, dije:

---

<sup>32</sup> Más adelante, en el año 2013, según pude observar también, comenzaron a llegar a la escuela algunos/as jóvenes que, cuando niños/as, habían participado de los talleres de apoyo escolar y artísticos que la organización había desarrollado en los primeros años.

<sup>33</sup> No obstante, es preciso señalar que también se incorporaron unos/as pocos/as estudiantes que, si bien conocían al movimiento social, argumentaban no “ser parte”, y solo en un caso, una joven —con dieciocho años, la de menor edad del grupo—, afirmaba no haber escuchado antes acerca del mismo.

‘yo voy. Yo quiero. Y aprovecho para terminar mi secundaria’. Que no tenía intención. (RNº56, entrevista. 22/12/17)

Sin embargo, luego de ese puntapié inicial, la conformación de la escuela atravesaría significativos cambios en un continuo proceso de construcción. Para comprender el modo en que se fueron dando estas reconfiguraciones, debemos volver a enfocar el proceso seguido por el movimiento social.

## **2 Desplazamientos y (re)fundaciones. Procesos de transformación en la construcción de un espacio político-partidario (2013-2018)**

En el año 2016 daba inicio a una nueva temporada de trabajo de campo, luego de algunos años de contactos intermitentes con las y los integrantes de la escuela y, de modo más general, con las y los *militantes* del movimiento social que la impulsó. Aunque se trababa para mí de un espacio conocido, no fue sencillo reiniciar la tarea. Me contacté inicialmente con una de los principales referentes del equipo de coordinación, Florencia, con quien acordamos varias reuniones. Pero múltiples compromisos e imprevistos se le anteponían, e impedían que podamos concretarlas. Ansiosa por retornar a la escuela, y preocupada por el transcurrir de los meses, me contacté con una de las docentes, Andrea, quien de muy buena gana me recibió en sus clases.

Me encontré, entonces, con un escenario que poco tenía que ver con aquella escuela que había conocido algunos años antes, y que ahora debía volver a “descubrir”. Como varias veces me fue señalado por las y los sujetos que habían estado desde los primeros tiempos, me esperaba “otra escuela”, muy diferente a la que yo había conocido. Es que a lo largo del tiempo habían ocurrido importantes cambios, algunos de los cuales saltaban rápidamente a la vista, como ser, sin dudas, la reubicación de la escuela lejos del área rural en conflicto, en una casa alquilada —y ya no ocupada, de forma no legal— para ese fin.

Tan impactante como el nuevo entorno de la escuela resultó, en mi experiencia, la incorporación casi masiva de estudiantes jóvenes que, como fui conociendo, no tenían relación previa con la organización política, y de numerosos docentes, en función de completar los tres años de cursado. Para mi sorpresa, pocos contaban con una extensa vinculación con la organización, y en general habían tomado noticia de la existencia de la escuela solo recientemente. Su llegada, en cambio, se hallaba relacionada con la notoriedad pública que

aquella había adquirido tras su pasaje hacia la conformación de un partido político, según veremos en el siguiente apartado.<sup>34</sup>

Durante el último trimestre del año asistí periódicamente a la escuela, compartiendo con docentes y estudiantes jornadas que, a diferencia de lo ocurrido en el contexto del trabajo de campo anterior, se circunscribían de manera notoria dentro de los límites del tiempo y espacio escolar. Pero sería justamente dentro de las aulas donde iría identificando ciertas pistas que me orientaban a seguir procesos que no podría haber imaginado antes. Libros para el control de asistencias, o la realización de “exámenes globalizadores del Ministerio” —según me supo explicar un estudiante en esa ocasión— eran algunos de los elementos que comenzaban a llamar mi atención.

Aquella fue una incursión más bien breve, ya que pronto llegó el fin del año escolar. En 2017 intenté retomar el contacto con la coordinación de la escuela para regresar en el nuevo ciclo lectivo, pero sin mejor suerte que el año anterior. Un año electoral comprometía a tiempo a completo a las y los *militantes*, haciendo infructuosos mis intentos por reclamar también yo, una porción de ese tiempo. Así, comencé a interrogarme acerca de qué incidencias podría tener este pasaje de movimiento social a partido político en las características que asumía el proyecto educativo. Me propuse entonces un camino alternativo, realizando entrevistas con algunas de aquellas personas que había conocido durante mi trabajo de campo anterior.

Este camino alternativo me llevó a Nora, *referente barrial* del movimiento social desde esos primeros años de “la lucha por la tierra”, e integrante de la primera cohorte de estudiantes, entre los años 2011 y 2013. Considerada “ejemplar” por los docentes y militantes —quizás no tanto por su desempeño escolar, sino, sobre todo, por su compromiso con el proyecto político—, podría aportarme, esperaba, algunas piezas claves para entender aquellos años en que el movimiento había iniciado su transformación. Empero, el encuentro con Nora me deparaba, aún, algunos desafíos. Ella podía relatar con precisión y detalle todos los sucesos previos a la creación a la escuela, así como aquellos que se desarrollaron durante el tiempo que ella fue estudiante. No obstante, su sorpresivo alejamiento del partido entre los años 2014 y 2015, hasta su muy reciente reincorporación, durante el año 2017, hacía que ella compartiera conmigo, aunque lo confesara más plenamente un tiempo después, esa sensación

---

<sup>34</sup> Tal transformación había transcurrido, inicialmente, con una resonancia moderada más allá del entorno militante local. Sin embargo, los prometedores resultados de las elecciones del año 2015 —resultando electos tres concejales— colocaron de modo significativo a la organización política —y de modo subsecuente a su escuela— en la escena pública, así como en el foco de debates académicos y políticos de la ciudad. Se convertía, de allí en más, al decir de Fernández Álvarez (2017), en un “objeto caliente”, que generaba las más apasionadas opiniones y análisis, además de un “discurso público”, por parte de sus integrantes, que resultaba difícil traspasar.



de “no entender nada”: “cuando volví, no entendía nada, nada, nada. ¡Nada que ver con lo que yo había conocido! qué se yo. Después como que ya empecé a ver como se manejan. Ahora hay un proceso de acomodamiento de un montón de cosa” (RNº62, entrevista. 10/05/2018).

La imposibilidad de asistir a la escuela me llevó, también, de modo no previsto, a entrevistar a un docente que ya no formaba parte de la misma, Osvaldo. Una voz por momentos disonante en el conjunto de los docentes —tal como había registrado durante los años 2011 y 2012—, Osvaldo había abandonado el proyecto educativo, según aducía, tras la conformación del partido. Su crítica aguda, su estilo irónico, y su profundo conocimiento experiencial tanto de éste como de otros procesos organizativos de los que había participado —como anticipamos en el apartado anterior—, me colocaban frente a un relato que me arrebatava de los lugares conocidos para devolverme luego, con una mirada cargada de nuevos matices.

Visto en perspectiva, este recorrido, que en un comienzo estimaba distante al objeto que pretendía reconstruir en mi investigación, resultó potente para comprender distintos procesos que se desplegaban en la cotidianeidad de la escuela, y que más tarde habría de registrar. Es que, como señala Quirós (2014), “las condiciones de acceso a la investigación de un universo social son parte de las características de ese universo y nos hablan —y mucho— de él” (p. 54), aun cuando muchas veces dejamos esos primeros tropiezos o desvíos relegados exclusivamente al diario de campo. Los vericuetos que debía sortear me estaban hablando, entonces, de una experiencia educativa que había crecido significativamente, y con ello, había adquirido ciertos modos de funcionamiento que no era conveniente eludir. Pero de modo más sustancial, sentó las condiciones para renovar el extrañamiento y habilitar la posibilidad de sorpresa, elementos clave de la experiencia etnográfica.

En este sentido, fue la percepción de una contundente desorientación, producto de lo que experimentaba como un *desplazamiento temporal y espacial* con respecto al primer contexto etnográfico de la investigación, lo que sacudió los presupuestos con los que me acercaba al trabajo de campo. De forma semejante a lo que le ocurría a las y los sujetos que participaban de ese contexto social, me encontraba, desde mi lugar de etnógrafa, inmersa en un tiempo de rápidos y profundos cambios, que desencadenaban, al menos para algunos/as de nosotros/as, esa sensación de “no entender nada” que más arriba describía Nora. Comprendí entonces que, si habría de descifrar aquello que la escuela había llegado a ser, necesitaba volver a interrogar el proceso de su construcción desde los inicios. Más aún, debía reconocer, en un presente en continuo movimiento, las huellas de procesos pretéritos, así como los diferentes ritmos de cambio, la apertura o retroceso de determinados de procesos, y los significados que a tales dinámicas otorgaban las y los sujetos.

## 2.1 De movimiento a partido. Procesos de transición y (con)fusiones cotidianas

Como anticipamos, hacia fines del año 2012 y comienzos del 2013 desde el núcleo de *militantes* del movimiento social, se tomó la definición de crear un “instrumento político”, tal como fue llamado, que iría a disputar en las elecciones de municipales que se celebrarían más tarde ese año. El cambio con respecto a aquel primer momento, donde la oposición a los partidos políticos había sido nodal, se fue dando en torno a la convicción de querer construir “una mayoría en la ciudad”, y ya no solo una resistencia en el territorio. Sin embargo, lo que se proponían no era una superación o abandono de la lógica del movimiento, sino más bien una superposición, o dos niveles de accionar: “El Movimiento no se disuelve ni se transforma en este nuevo instrumento. Seguirán, partido y movimiento, caminos paralelos”, anunciaba un comunicado de la organización al momento de lanzar el partido (Documento de la organización, año 2012). El “instrumento” generado, caracterizado en los propios términos de quienes conducían el proceso como un “Partido de Movimiento”, tuvo como objetivo no conformarse según “la lógica de los partidos tradicionales”, sino estar basado en la experiencia acumulada por los movimientos sociales (Documento de la organización, año 2015).

Esta definición podía comprenderse en un momento histórico que, a nivel nacional, presentaba algunos cambios con respecto a aquel año 2005, momento en que la organización social y política se echaba a andar. De acuerdo con distintos autores, con el inicio de los gobiernos kirchneristas se va dando un cambio en el escenario político que apunta a una cierta reconstitución del orden institucional (Svampa, 2011), profundizándose aún más hacia el siguiente decenio. Señalan, en ese marco, un crecimiento de la politización, y una reactivación de la militancia juvenil, pero en vinculación con una “recomposición de la política formal que tiene como centro a los grupos político-partidarios” (Vázquez, 2015; Vázquez et al., 2018). Como destacan las investigaciones, esta nueva trama no se reducía exclusivamente al kirchnerismo como fuerza política, sino que recorría un amplio y heterogéneo espectro político-ideológico, materializándose a través de la incorporación en las listas de candidatos electorales, o como trabajadores en áreas de la gestión pública, y también por la creación o revitalización de ramas juveniles (Vázquez, 2015; Vázquez et al., 2018).

Sin embargo, a diferencia de los procesos que enfocan los trabajos mencionados, en este caso no se trataba de la incorporación de los activistas dentro del arco de un partido ya existente, sino de la creación de un “espacio político-partidario”<sup>35</sup> propio, inicialmente a través

---

<sup>35</sup> Recuperamos a Vázquez et al. (2018), quienes utilizan este término para incluir un espectro más amplio de redes en los que están inmersos los partidos políticos, destacando la participación de las y los activistas en acciones institucionales y extra institucionales, que se presentan como un continuo.

de la conformación de un “Frente” con otras organizaciones.<sup>36</sup> En los términos que lo expresan las y los propios *militantes*, la estrategia de construcción política se concibió como una “dualidad”: “generar una alternativa de gobierno pero a su vez dar una batalla insurreccional en el territorio”, alcanzar “una ocupación del Estado bajo una lógica no-estatal” (Documento de la organización, año 2015). En lo concreto, esto supuso un reordenamiento de la organización, destinando parte de su militancia a “hacer un trabajo de ampliación a la ciudad”, mientras se intentaban conservar esfuerzos destinados a los denominados “proyectos estratégicos”, emplazados en el barrio, a partir de la labor de unos pocos *militantes*. En una entrevista realizada en el mes de mayo de 2013 —la última del período de trabajo de campo anterior— Florencia, una de las *militantes* a cargo de la coordinación de la escuela destacaba:

(...) en enero hicimos un congreso del movimiento, como todos los años, y bueno, ahí es donde se decide darle motor al partido (...). Se decidió que lo que más se sostuviera sean los proyectos estratégicos, que es el tambo y la escuela, algunos proyectitos más que están buenos como la cooperativa textil, la escuela de música, el polideportivo los domingos, y todo el resto hacer un trabajo de ampliación a la ciudad, digamos, en términos de partido. Entonces también quedamos pocos haciendo el trabajo territorial, que también trasciende la escuela en particular. (RNº43. 24/05/13)

Es importante destacar que este reordenamiento ocurría en un contexto en que se agudizaban distintos procesos de violencia en el barrio, cuyo análisis abordaremos con más profundidad el siguiente capítulo. Por el momento, solo nos interesa anticipar que, a causa de esta violencia, la escuela debió abandonar el sitio que había ocupado hasta el momento y reubicarse en la *zona urbana*, perdiendo así la tenencia de ese lugar por parte de la organización política. De modo tal que este proceso fue vivido por los pobladores, según narra Nora, como una “retirada” del barrio: “cuando empiezan a ampliar el partido, dejan de tener su base en [el barrio], y lo único que queda es la escuela. Ellos hacen una retirada” (RNº62. 10/05/18).

Por otro lado, aquella “dualidad” se plasmó en el modo en que se fue trabando la relación con el Estado. Como vimos anteriormente, el movimiento había mantenido una relación compleja, que articulaba las negociaciones por vías institucionales y la acción directa, incluyendo acciones de protesta como los *acampes*, y el desarrollo de proyectos autogestivos en el barrio, que incluían muchas veces prácticas no legales, como la ocupación de terrenos.

---

<sup>36</sup> Cabe mencionar este punto, aunque no podamos abordarlo en profundidad aquí, ya que la conformación de este “Frente” supuso, por primera vez, la confluencia con otros espacios políticos de carácter urbano. Dentro de esta confluencia fue de particular importancia la vinculación con otra organización que venía desarrollando un importante trabajo de militancia barrial en la ciudad, y con la que más tarde acabaron fusionándose.

Esta forma de construcción buscaba complementarse ahora a través de la incorporación de la “ocupación política del Estado” (Documento de la organización, 2015), para transformar también las instituciones:

(...) tener esa presencia en el territorio, y construir sin necesidad de instituciones, sin necesidad de tener poder en instituciones, poder construir... que es bien la militancia de los movimientos sociales. Pero a su vez buscar un espacio en las instituciones, porque las instituciones es un espacio de poder. Y dentro de las instituciones hay muchas herramientas también para transformar la realidad. (Keila, *militante*. RNº94, entrevista. 01/03/19)

Sin embargo, esto se plantearía como una tensión que se profundizaría cuando el partido pasó a ocupar bancas en el Concejo Municipal. Es que a partir de formar parte del Estado, estas prácticas de acción directa comenzaron a ser impugnadas por otras fuerzas políticas y parte de la opinión pública al considerarlas ilegales, y de este modo incompatibles con su recientemente adquirido lugar de funcionarios públicos, poniendo así en cuestión claves de la construcción política del movimiento social a lo largo de su historia.<sup>37</sup>

Por último, el proceso de transformación iniciado también tendría efectos en quienes serían las y los sujetos nucleados en el espacio político. También aquí podemos encontrar indicios de esa “dualidad”, en el sentido de que la creación del partido supuso modos diferenciales de compromiso político. Por un lado, se mantuvo la “militancia orgánica”, aquel núcleo de jóvenes que impulsó la organización política en primera instancia. Por otro, se sumaban nuevos y nuevas *militantes* cuya incorporación suponía, como desafío, definir nuevos “roles”, en el marco del “instrumento político” (Documento de la organización, 2015). Así lo describía Florencia:

Los militantes más orgánicos seguimos siendo los mismos. Si bien la apertura del partido abrió y se incorporó un montón de gente al laburo, también sabíamos que el compromiso que se pide a nivel partido es mucho menor que el compromiso que se tiene como militante del movimiento, que implica poner el cuerpo, que implica estar todos los días. (RNº43. 24/05/13)

Este ingreso de nuevos/as *militantes* se fue incrementando progresivamente, alcanzando un punto de inflexión en el año 2015, cuando la organización ganó mayor

---

<sup>37</sup> Como expresión de ello, podemos mencionar, a modo ilustrativo, una ocasión sucedida a fines de 2016, en que el partido llevó adelante un recital en la puerta del Concejo Municipal, para intentar forzar el tratamiento de una ley que regule espacios culturales de la ciudad. En tanto no contaban con la habilitación correspondiente, desde otras fuerzas políticas sostuvieron que vulneraban las mismas leyes por las que ellos debían velar, en su carácter de funcionarios públicos, desatando una controversia en diarios locales y redes sociales, que se extendió durante algunas semanas (Diario La Capital, 03/12/2016).

visibilidad en la ciudad.<sup>38</sup> Muchos/as de estos nuevos *militantes* —de modo similar a aquellos que se habían reunido para dar impulso a la agrupación en primera instancia— eran jóvenes de sectores medios, estudiantes o egresados/as de carreras universitarias, que se sentían interpelados/as por las transformaciones que se operaban en el escenario político nacional a partir de la asunción de la presidencia de Mauricio Macri.<sup>39</sup> Así, personas como Nadia, egresada de la carrera de ciencia política, entendían que ante ese contexto “algo quería hacer”, y “el camino era estar organizados” (RNº37, observación en la escuela. 29/10/18). Keila, de modo semejante, había comenzado a militar en 2017, tras egresar de la escuela secundaria. Según relataba, “ya venía con estas ganas de tomar posición frente a lo que estaba ocurriendo, más que nada en el 2015, fue una situación que pegó fuerte. No encontraba espacio de militancia, y con mi compañero nos acercamos al local [del partido]” (RNº94. 01/03/19).

De esta manera, el proceso de conformación del espacio político-partidario se presentó como un tiempo de intensas transformaciones, que se plasmaron en distintos órdenes. Un tiempo que, retomando a Achilli (1994b), podría denominarse como *de transición*. Es decir, permeado por cambios que se conciben, a su vez, “no como corte repentino con lo existente, ni como proyecto elaborado externamente, sino como un proceso cuyo contenido se construye según las relaciones entre los sujetos involucrados, donde pueden profundizarse aquellos elementos anticipatorios, crearse nuevas modalidades o recuperar experiencias realizadas” (p. 30). De este modo, se entrecruzaron, en tensión, viejos y nuevos elementos en el modo de construcción política de la organización. Mientras ciertas prácticas y sitios para la acción política eran desplazados, relegados, o recreados, emergían otros nuevos, aunque asumiendo sentidos ambivalentes para muchos de los sujetos implicados. Siguiendo con el planteo de la autora, entendemos que este tiempo de transición embebió a ciertos ámbitos al interior del espacio político de cierto clima de “(con)fusiones cotidianas”, aludiendo con ello a la “pérdida de claridad y/o coherencia —manifiesta o implícitamente— en la media que se va

---

<sup>38</sup> Ese año, al presentarse por segunda vez a elecciones, obtuvieron lo que, al presente, continúa siendo su mejor resultado: superaron el 16% de votos válidos, lo que les valió el ingreso de tres concejales y convertirse en la tercera fuerza más votada en la ciudad (Fuente: Tribunal Electoral de la Provincia de Santa Fe. <https://www.santafe.gov.ar/tribunalelectoral/>). Una nota publicada en el Diario La Capital (06/11/2015) los calificaba como “una de las fuerzas políticas con mayor crecimiento en los últimos años en la ciudad de Rosario”, y al resultado de las elecciones, como “una sorpresa electoral” que los ponía “a la altura de los grandes partidos”.

<sup>39</sup> La preeminencia de personas jóvenes como un rasgo tensional en la configuración de la organización política fue destacado en algunas de las entrevistas: “Esas cosas hacían que yo, además de que era viejo... yo era de los más viejos, nunca terminara de sentirme como... [Piensa] como en una igualdad. Me queda la duda si yo me hubiera metido orgánicamente, si me hubieran dado un poco más de bola” (Osvaldo, RNº55. 29/11/17); “yo no me encontraba, porque no sé, me miraban raro... aparte era toda gente joven. Yo más vieja. No me sentía cómoda ni ahí” (Nora, RNº56. 22/12/17).

produciendo superposición/fusión de intereses encontrados o contradictorios que no logran diferenciarse en el quehacer cotidiano” (Achilli, 2009).

La diversidad de sentidos puestos en juego se pone de mayor relieve al tomar distancia de las voces de aquellos/as sujetos/as que se encontraron conduciendo el proceso, cuya perspectiva se halla inscrita en la documentación de difusión pública que venimos analizando. De este modo, es posible señalar, en primer lugar, indicios que orientan a considerar un sentimiento de cierta externalidad con el que algunos/as sujetos vivenciaron la definición de conformar el partido. Estas concepciones pueden comprenderse —más allá de otras consideraciones posibles, por ejemplo, acerca de las posiciones relativas de las y los sujetos al interior de la organización y en cuanto a los espacios de decisión— si consideramos que se trató de experiencias inmersas en el fluir de procesos que se mueven a un ritmo acelerado, dando lugar a apropiaciones disímiles.

Según describía Andrea (RNº72, entrevista. 10/09/18) —quien, como vimos, había llegado como docente, pero se había convertido en una *militante* “a tiempo completo” del partido— su primera sensación fue de que se trataba “una cosa así, que era... irreal”: “A uno le parecía que la política era de partidos grandes, y que... y bueno, en el 2012 cuando hacían las primeras reuniones, vos decías: ‘¡no, estos están locos! ¡La verdad que están locos!’ Cuando empezaron a ver que se podía afiliar gente, y que podía, y que la propuesta llegaba... y bueno... la verdad que fue todo un proceso, de ver que la cosa caminaba. Pero... ¡me parecía imposible! ¡Me parecía imposible!”.

Estos indicios se vuelven todavía más elocuentes en la experiencia de Osvaldo, quien, como ya señalamos, abandonó su rol como docente de la escuela y se alejó de la organización cuando se conformó el partido. Si bien es importante tener en cuenta los matices que podrían estar tiñendo su descripción, dado que la entrevista se produjo cuando su partida ya estaba concretada, consideramos que su mirada nos permite profundizar en la comprensión acerca de cómo las y los sujetos experimentaron este tiempo de transición. En el siguiente fragmento de entrevista, es posible inferir esa sensación de externalidad no solo frente a la decisión, sino al modo de entender los términos en que debía producirse ese pasaje.

Cuando van a hablar de pasar de movimiento a partido, ellos decían: “lo social y lo político, lo social y lo político...” yo les decía: “yo estoy de acuerdo en que lo social en algún momento tiene que ser político”. Mi viejo era muy gramsciano, somos todos gramscianos, basistas. Pero digo, el movimiento no son ustedes. El movimiento somos todos. Para mí el error en ese momento era hacer un partido con un movimiento. Yo estoy de acuerdo con que lo social en un momento tiene que ser político... pero lo social... ¡júntame gente! Para decir lo social, los

movimientos, ¡júntame una banda! No un movimiento que se transforma en partido. (RNº55. 29/11/17)

Por último, consideramos que resulta esclarecedor detenernos en la experiencia de Nora, ya que, como hemos venido desarrollado, ella ocupó un rol preponderante en el proceso de construcción de la organización política desde sus inicios. No obstante, al momento de entrevistarla ella estaba intentando reinsertarse, tras un alejamiento entre los años 2015 y 2017. De modo semejante a las y los entrevistados/as anteriormente citados/as, ella rememoraba este proceso dando cuenta del desconocimiento que circundaba, en este caso, a los *vecinos*, en relación a la dirección que asumiría el proceso organizativo que estaban protagonizando.

Siempre tirábamos esta: “cuando seamos gobierno”, siempre boludeábamos en las asambleas, entre los vecinos, entre Pablo [*referente barrial*] y yo decíamos bueno, porque nosotros tenemos que ir... y se cagaban de risa... Más allá de que yo imagino que siempre deben haber tenido pensado estas cuestiones. A nosotros nunca se nos había dado... por... como una posibilidad: “si, paren, que vamos a hacer este transcurso, y después nos transformamos en partido político”. (RNº56. 22/12/17)

Sin embargo, su partida no se había producido de inmediato. Al momento de crearse el partido ella era todavía estudiante de la escuela, formaba parte de una de las cooperativas que impulsaba la organización, y según recordaba, había participado activamente de las primeras campañas electorales. Un tiempo después, no obstante, en el año 2015, tomó la decisión de alejarse: “Me siento con los pibes y les digo: ‘mirá, yo no... siento que no... no se... que no hice el mismo recorrido que ustedes, que no hice... no me siento cómoda, no me siento parte. Me voy, dejo’. Nadie entendía nada, yo creo que ni siquiera yo entendía nada”. Su definición estaba también permeada por los hechos de violencia que, en esos años, además de trastocar la vida cotidiana en el barrio y el funcionamiento de la organización política, habían sufrido, directamente y en carne propia, ella y su familia: “yo con mis quilombos, de la persecución de los narcos, la bronca con los narcos, como que era todo un... yo, mi cabeza, era todo un quilombo, entonces decido irme (...). Tenía todo un recorrido militante que lo perdí” (RNº62. 10/05/18).

En el año 2017 Nora volvió a Rosario, tras pasar algún tiempo en su ciudad natal, en la provincia de Misiones. Al regresar encontró que había perdido su casa, razón por la cual desde el partido le ofrecieron un lugar para vivir y empezar a ver en qué proyecto se quería sumar. “Me dijeron: ‘no vas a entender nada, porque esto creció muchísimo’. Pero de a poquito, date tiempo. Y bueno, empecé a probar” (RNº56. 22/12/17). En las entrevistas realizadas, ella

insistía en el “impacto” que le causó el “crecimiento” del partido, donde “era toda gente nueva”, “otro territorio, otro mundo”. Pero como se trasluce en el fragmento citado debajo, ese crecimiento iba acompañado, lo que es relevante, de profundos cambios en lo que atañe a las formas de “trabajo”, los objetivos y métodos de “lucha”, los sujetos “contenidos” por el movimiento social.

La diferencia, lo que éramos cuando era el Movimiento, y ahora, es terrible. O sea, es mucha la diferencia que hay. Más allá de que las ideas, o, a ver, ese horizonte, quizás sea el mismo, pero como que hay un montón de cosas totalmente diferentes de cómo se trabajaba antes. Antes era bueno, a ver, hay que luchar por la tierra, vamos todos a luchar por la tierra. Vamos a acampar o... esas... cuestiones así. Y ahora hay un montón de otras cosas. En ese momento, no es que tenías que convencer al vecino, pero sí sabías que, a ver, no quiero... que la lucha era por la tierra, que los que luchábamos éramos gente que vivíamos en ese lugar, y de última, eran los mismos vecinos, y que esto estaba contenido o, veníamos siendo contenidos por el Movimiento, y que estábamos todos en la misma. Ahora el partido está tan abierto que podés... no sé, que tenés [ nombra distintos proyectos] donde participa gente, o es beneficiada gente, que capaz que no pertenece al Partido.

Una transformación que ella aducía a la existencia de diferentes *lógicas*, con las que ella, retomando sus palabras, se “desencuentra”: “la lógica del Partido es que mucha gente se sume y que apoye la manera que tiene de construir, y que capaz que no sé, que tiene su ideología radical, o no sé, pero que sienta que tiene su lugar dentro del Partido”. Una lógica, es más, que venía a desplazar lo que ella, junto a los *vecinos*, habían construido en el pasado.

Lo más chocante era esto, como la lógica es otra, lo que fue el Movimiento y toda su historia, y toda su gente, a muchos no les cabe ni ahí. Porque esto es algo totalmente nuevo, que están construyendo nuevo. Entonces hay muchos que toda esa parte de la historia, es como que no les importa, o... no, no. Yo estoy construyendo esto y quiero que sea esto nuevo, ¡y lo estoy construyendo yo! ¡No me vengás a decir que lo construiste vos! Me da esa sensación, esa clase de... pero es una sensación mía, personal. (RNº56. 22/12/17)

De acuerdo a nuestra interpretación, estas concepciones en conflicto acerca del sentido que asumía, en su concreción, la transformación de movimiento a partido político, pueden comprenderse al considerar las tensiones y contradicciones que surgen en el cruce de procesos históricos más amplios y las particulares experiencias de vida de las y los sujetos (Grimberg, 2009, 2005). Especialmente, cuando abordamos un contexto caracterizado por rápidos y profundos cambios, que se superponen con diferentes ritmos, y en direcciones que pueden ser divergentes (Cerletti & Santillán, 2015; Rockwell, 2018e).



En la trama de estas reconfiguraciones del espacio político, personas como Nora, que habían sido protagonistas durante el momento anterior de construcción, experimentaron una especie de desacople. Nos referimos con ello a cierto sentido de desajuste entre sus propias concepciones, forjadas en el curso de la experiencia de lucha que dio existencia al movimiento social, y la orientación que en el presente asumía el proceso colectivo, del que ya no lograba “sentirse parte” ni “comprometerse”.

Igual también soy consciente que hace muchos años de eso, que yo estuve dos años sin hacer nada, o sea, alejada totalmente de todo, y me parece que hay una diferencia entre aquella época y esta época. Y que la construcción también es distinta. Nosotros en ese momento buscábamos algo puntual. Y esto es más amplio, es otra cosa. Es otra clase... es totalmente distinto a lo que era aquella época. Y como que yo me quedé muy plantada en eso que hice, que hacía, y esa manera, y esas luchas, digamos. Capaz que si, capaz que... no sé, que lo mío vaya más por esas clases de necesidades, más particulares, más barriales, esas luchas más de barrio. Y que no con esta clase media, trabajadora, que tiene otro ritmo de vida, y que tiene otras necesidades. Y que más allá de que tengan necesidades, a mi me parece que entre las necesidades de un barrio... no digo que sean menores o no... pero son totalmente... ¡distintas! (RNº62. 10/05/18)

## **2.2 Un momento “bisagra”. Reconfiguraciones escolares en tiempos de cambio**

Ahora bien, al focalizar en la escuela, es posible analizar cómo estos procesos de transformación más amplios que atañen a la organización política fueron permeando y reconfigurando el proyecto educativo. Como ya fuimos anticipando, en el año 2013, con la profundización de la conflictividad en el barrio y ante la ocurrencia repetida de hechos violentos que ponían en riesgo la continuidad del proyecto, la organización se vio obligada a abandonar el sitio donde hasta el momento funcionaba la escuela, estratégicamente emplazado en la *zona rural* del barrio. Se inició así un desplazamiento que fue alejando la escuela —y con ella, como vimos anteriormente, una de las pocas actividades impulsadas por la organización que continuarían funcionando— del corazón de la “lucha por la tierra”. Este movimiento —que se expresaba espacialmente en la mudanza de la escuela, pero que no se reducía a ello, como iremos profundizando en los siguientes capítulos— daría lugar a diversas transformaciones, de modo tal que las y los sujetos significarían este momento como una nueva *fundación* de la escuela.

Después, como otro acto fundacional, fue en agosto del 2013, cuando se inaugura la escuela donde está ahora. (...) Nora se disfraza de la supervisora, y hace como

que va a inaugurar la escuela. Está el cura, y de ahí nos vamos al tambo, y se llena de gente... ese fue como... que viene de ese crack, ese punto de inflexión, o de bisagra. En donde se vuelve a refundar la escuela, nos parecía a todos. (Andrea, docente. RNº74, entrevista. 17/09/18)

Siguiendo con la descripción que realiza Andrea, con esta nueva fundación se inició para la escuela “una etapa, así, de súper transición”, un tiempo “bisagra” (RNº72, entrevista. 10/09/18), en el que se desplegó un crecimiento importante, expresado, entre otros aspectos, en la incorporación de una significativa cantidad de docentes.

En el 2013 se incorporan un montón de profesores. Un montón. Creo que el proyecto se hace conocido... se abre el partido... el partido creo que es lo que permite que mucha gente que empieza a conocer al Movimiento, a la escuela, y que no puede participar de alguna manera en estos lugares, pueda hacerlo en otro lugar, pueda hacerlo desde el centro, o desde los distintos barrios. Entonces ahí como que se abre, y esto se empieza a hacer conocido, y llegan un montón de profesores. (...) Estos profesores muchos se acercan por cuestiones políticas, y muchos por cuestiones pedagógicas. O porque había un... mita y mita. (RNº68. 27/08/18)

A diferencia de aquel momento en que se conformó el plantel inicial, ya no era necesario que las y los *militantes* tuvieran que “salir a buscar” docentes, sino que su incorporación se producía, en muchos casos, a medida que las personas se acercaban por su propia iniciativa. Como describía en el pasaje citado Andrea, un acercamiento posible era a través del espacio político partidario, ya que en repetidas ocasiones activistas que se sumaban a ese espacio, luego pasaban a dar clases en la escuela, tal como resultó ser el caso de Nadia y Keila, que mencionamos en el apartado anterior. En otras situaciones, las personas llegaban a través del contacto por redes sociales de carácter virtual —donde la organización mantiene una profusa actividad—. Así, por ejemplo, Eleonora, actualmente docente de lengua y comunicación, había conocido a la escuela a través de las redes sociales, y de este modo, “ya tenía visto bien todo el proyecto, todo lo que te podés informar por las redes”. Fue a través de ese contacto que recibió una invitación para fiscalizar en las elecciones del año 2015, y concretó una primera entrevista: “me contó el proyecto, todo, y le dije, todo bien me encanta, voy a ser fiscal, pero yo quiero trabajar en la escuela”. Unos días más tarde, en su primera visita a la escuela, según cuenta, “me presentaron como la nueva compañera, y nunca más me fui” (RNº97, entrevista. 19/09/19).

También sucedía, por último, que las y los nuevos docentes llegan a través de invitaciones que reciben por medio de personas conocidas, que ya se encuentran formando parte de la escuela. Bruno, quien al momento de la entrevista contaba con cuatro años de

antigüedad como docente, había sido convocado en más de una oportunidad por compañeros de estudios: “pero yo estaba muy a full con la facultad, entendía que era un compromiso que asumir, digamos, completamente. Y que no era el momento. Yo estaba con muchas otras cosas en la cabeza, sobre todo, pensando en recibirme”. En el año 2016 recibe una nueva invitación,

[me dice] vos vení, fijate un día. Está re bueno, te va a gustar. Y me ayudás a mí. No había una cosa más de eh... era más de amigo, así, personal. Y nada, después entré acá, la primera clase. Y ya era otra cosa. Ingresar, ver lo que era la escuela... y la relación que había con los pibes... yo me imaginaba otra cosa. Mucho más tradicional. En el sentido de la educación que yo había recibido. Y bueno, era otra cosa. ¡Y me encantó! Y lo sostuve, seguí yendo. Y lo sostengo hasta el día de hoy (...) El primer día estaba dando clases. Igual era esto. Él me dice mirá, no te hagás problema por la clase, yo la tengo armada. Es como para ir asistiendo, estando ahí. Él ya tenía todo planificado lo que íbamos a dar. Y yo venía como un profe secundario. Se daba esto de las parejas pedagógicas. No recuerdo si ya tenía ese nombre. (RNº100. 15/10/19)

No obstante, según describen las y los docentes, con el tiempo, y el crecimiento de la planta, debieron establecer otros mecanismos, como la realización de entrevistas, para que sea “una decisión más colectiva” (Eleonora, RNº97. 19/09/19), y que haya “más comunicación” (Bruno. RNº100. 15/10/19). También, para disminuir lo que entienden como una excesiva “rotación”: “Ahora hay un montón de docentes que no están más, que estaban cuando yo arranqué. Y al haber eso, era más difícil. Ahora es una planta más estable” (Bruno. RNº100. 15/10/19).

Pero además de nuevas incorporaciones, durante esos años también se produjeron alejamientos. En cuanto a las y los *militantes* que otrora habían fungido como docentes y que ya no estaban, las causas se adjudicaban a las obligaciones que se anteponían por la creación del partido, marcando con un tinte especial los años electorales: “hubo mucha gente que, por la campaña, tuvo que dedicarse a la campaña. Muchos pesos pesados se fueron a la campaña... y la escuela... quedó” (Andrea. RNº72. 10/09/18). En cuanto a las y los docentes, no todas las dimisiones se debieron, como el caso de Osvaldo, a diferencias o desacuerdos. En muchos casos, como fui tomando conocimiento poco a poco, se debía, sin más, a distintos rumbos que iba asumiendo su propia vida, de modo que obligaciones laborales, compromisos familiares u otros proyectos, llevaron a dejar de lado la participación en la escuela.

De un modo u otro, al momento de reiniciar el trabajo de campo, del grupo primigenio solo continuaban una pequeña parte del núcleo militante que había estado a cargo de la coordinación del proyecto, y dos de las docentes. En cambio, el cuerpo docente estaba conformado a partir de una composición heterogénea, cuyos integrantes se habían

incorporado en diferentes momentos y por diferentes motivaciones. Contaban, por añadidura, con conocimientos disímiles, y por momentos fragmentarios, de sucesos y procesos ocurridos en los primeros tiempos de formación del proyecto educativo, que habían dejado sus huellas en la construcción de la escuela.

Por otro lado, el crecimiento de la escuela se expresó, también, en un importante aumento de la matrícula estudiantil. Cuando la escuela se instaló en la *zona urbana*, más densamente poblada, adquirió mayor visibilidad, y habilitó el acceso a mayor cantidad de personas, que encontraban dificultades para trasladarse hasta la *zona rural* del barrio. El año 2014 encontró a la escuela con “un primer año como no hubo otro primer año hasta ahora. Un primer año de casi 30 estudiantes” (Andrea. RN<sup>o</sup>72. 10/09/18). Siguiendo con el relato de Andrea, entre los años 2016 y 2017 el número total de estudiantes que asistía a la escuela pasó de treinta, a cien, habilitándose, por un tiempo, un doble turno para poder dar lugar al abultado contingente de ingresantes. Siguiendo ese ritmo de crecimiento, para el 2018, la matrícula se elevó hasta alcanzar cerca de ciento treinta estudiantes.

Una cuestión relevante, es que esta importante afluencia de estudiantes se vio nutrida especialmente por jóvenes. Esta tendencia ya había sido registrada tempranamente, en el año 2013, cuando la llegada de jóvenes se vivió un verdadero “aluvión”: “el año pasado había empezado... pero ahora fue un aluvión. Entonces no es lo mismo tener tres o cuatro que tener treinta adolescentes. Es un caos [se ríe]” (Florencia, docente e integrante de la coordinación de la escuela. RN<sup>o</sup>43, entrevista. 24/05/2013). Actualmente, de acuerdo a lo señalado, “el promedio de edad es de 20, 22 años. Tenés un par de personas adultas, que te estiran el promedio. Pero que en realidad tienen 20, 22 años la mayoría de los estudiantes” (Nicolás, docente e integrante de la coordinación de la escuela. RN<sup>o</sup>61, entrevista. 04/05/18).

No obstante, lo que resulta más importante desde la perspectiva de las y los docentes, es que en el curso de estos procesos “cambió el estudiante”: “ahora es distinto, son los chicos, son los pibes que uno ve en los barrios. Es así. No son [como] Nora, gente más politizada. [Es] otra construcción. Hay que pensar otras estrategias” (Nicolás. RN<sup>o</sup>61. 04/05/18). De este modo en contraste con aquellas primeras cohortes, cuya motivación era primeramente “hacer el aguante político”, las y los nuevos estudiantes, en su mayoría, tenían escaso contacto previo con la organización —a veces, a través de sus padres u otros familiares, otras, solo de oídas en el barrio— o bien, en el caso de aquellos/as que llegaban desde otros barrios, este contacto era inexistente.<sup>40</sup> En cambio, como trataremos en el capítulo IV, se acercaban por referencias

---

<sup>40</sup> En su gran mayoría las y los estudiantes residen en la zona aledaña a la escuela. Sin embargo, también sucede que se inscriban estudiantes que provienen de barrios distantes, que tuvieron noticia de la existencia de la escuela a través de alguna persona conocida que había cursado allí anteriormente.

directas con respecto a la escuela, siguiendo las recomendaciones de familiares, amigos/as y/o conocidos/as, y de acuerdo a sus expresos motivos, con el objetivo de terminar sus estudios y obtener el título del nivel secundario.

Por último, entre los procesos que contribuyeron a reconfigurar la escuela, cabe mencionar que, en el año 2016, la propuesta educativa se amplió incorporando el nivel inicial, con la creación de un Jardín de infantes que funciona a contra turno, en la misma locación que la escuela secundaria. Allí asisten niñas y niños que habitan en el barrio, frecuentemente familiares de las y los estudiantes del nivel secundario. A diferencia de este último, el Jardín recibió rápidamente una habilitación para funcionar, otorgada por el municipio en el año 2017, convirtiéndose así en uno de los pocos Jardines públicos de la zona. Lo que resulta importante es que, si bien la escuela y el Jardín mantienen una estructura organizativa independiente entre sí, la creación del mismo “cambió la dinámica de la escuela”, según decían las y docentes, en tanto requirió de una mayor organización para aprestar los espacios de trabajo y distribuir recursos.

En resumidas cuentas, este importante crecimiento de la escuela —y como vimos, renovación de las y los sujetos que contribuían a darle existencia— que alcanzó, según las y los docentes, un punto de “desborde” en el año 2016, trajo aparejado la necesidad de afrontar un proceso de reordenamiento en términos de “organización institucional”, a los fines de otorgar “otra estructura” al proyecto (Andrea, RNº72. 10/09/18). Una labor a la que se abocaron, centralmente, entre los años 2016 y 2017. Así, se realizaron sucesivos intentos de conformar agrupamientos dentro del cuerpo docente para asestar las diferentes tareas que, de modo creciente, emanaban del funcionamiento cotidiano —relativas a la organización administrativa, financiera, pedagógica— y para ocupar el lugar de coordinación general del proyecto y articulación con el espacio político partidario. Procesos sobre los que volveremos en el Capítulo III.

En el decurso de estos procesos, un término específico fue ganando terreno para designar, en conjunto, la propuesta educativa impulsada por la organización política, desplazando otros, como la denominación de Bachillerato Popular. Nos referimos a la categoría *gestión social*. Expresión emanada de la política educativa, condensó, sin embargo, como categoría social, un modo de concebir la construcción colectiva de la escuela y desde allí

---

Ante esas situaciones, suelen buscarse estrategias para facilitar los traslados, desde recaudaciones de dinero para afrontar el gasto de transporte, hasta llevarlos/as en los autos particulares de los docentes.

se irradió al partido, para permear la formulación de otros proyectos.<sup>41</sup> Tal como aseveraba Nicolás,

este concepto de la gestión social que nosotros tanto repetimos, que el partido repite, digo [se rectifica], repite no, lo usa, lo usa en el buen sentido (...), es un concepto que nosotros sacamos de la escuela, en realidad. Los modos de gestión de la escuela son público, privado, y de gestión social. Bueno, la escuela le da ese concepto al partido, y no el partido a la escuela. (Nicolás. RN<sup>o</sup>61. 04/05/18)

### **3 “Un gol con la mano”. La oficialización de la escuela, ¿un momento para cambiar las reglas del juego?**

Para el año 2018, y través de Andrea, una vez más, retomé los contactos con integrantes de la escuela, y seguí los caminos por ella sugeridos para zanjar mi ingreso. Una escuela “colapsada” por la llegada de investigadores, visitantes varios y proyectos de “articulación con la facultad”, según me argumentaban desde la nueva coordinación, demoraba la posibilidad de regresar al trabajo de campo. Estas pistas me llevaban a imaginar una escuela que continuaba creciendo, y a reforzar interrogantes en torno a los cambios que la misma había atravesado desde su creación.

Finalmente, en el mes de mayo de 2018 volvía a pisar las aulas, para reencontrarme con un escenario que, a primera vista, se asemejaba mucho a aquel que había conocido en 2016. La escuela continuaba funcionando en la misma locación —aunque se habían realizado algunas reformas para alojar a cursos cada vez más numerosos— y rápidamente pude comprobar que muchos/as de las y los docentes a quienes había conocido continuaban desempeñando esa labor. Incluso podía reconocer entre las y los estudiantes del último año algunos rostros familiares, jóvenes que había conocido como ingresantes y ahora iniciaban su último año en la escuela. Todo contribuía a mi inicial percepción de encontrarme en suelo conocido.

Pero apenas unas semanas después de mi primera vista un nuevo acontecimiento volvía a sacudirlo todo: la escuela obtenía el anhelado, y relativamente inesperado, reconocimiento oficial por parte del Ministerio de Educación Provincial. Como admitía Andrea (RN<sup>o</sup>64, 04/06/2018), cuando nos encontramos en el subsiguiente festejo, “fue una sorpresa total”,

---

<sup>41</sup> Retomando a Achilli (1994b), entendemos como categoría social a “aquellas categorías propias del universo sociocultural en el que se generan, y a través de las cuales pueden mostrarse con más claridad la imbricación entre las significaciones que construyen los sujetos y las condiciones sociales de la producción” (p. 34). Profundizaremos en el análisis de esta categoría en los siguientes capítulos. A los fines de distinguir el sentido en que estamos usando el término, usaremos cursivas cuando se trate de la categoría social, y comillas para aludir al mismo como categoría de las políticas educativas.

incluso para los mismos docentes: “nos mandan un mensaje a todos los profes, diciendo que había que discutir un plan de lucha para la oficialización... fuimos todos con las caras largas, pensando que había que salir... ¡y no! ¡Ahí nos dicen que había salido la oficialización!”. En su interpretación, el repentino cambio por parte de las autoridades provinciales solo podía explicarse por la inminencia de las elecciones: “están tratando de hacer buena letra, porque se la ven fea”, sentenció.

El evento estuvo cargado para quienes nos hicimos presentes de un sentido matiz emotivo, frente a lo que auguraban, según lo describía la invitación al evento, “uno de los hechos más revolucionarios del siglo XXI”. Así, en el horario habitual de clases, el patio de la escuela, colmado de gente, reunió docentes y estudiantes, egresados/as, *militantes* —entre los que destacaban aquellos que habían formado parte de la coordinación de la escuela, y que en la actualidad desempeñan funciones en el Concejo Deliberante de la ciudad—, y algunos de los antiguos *referentes barriales* del movimiento social, que acudieron especialmente para la ocasión. También, como era mi caso, algunas personas que, desde diferentes lugares, nos habíamos vinculado a la escuela a lo largo su historia. En ese marco, Florencia, *militante* y referente de la escuela desde su creación, anunciaba: “apostamos a hacer algo que perdure en el tiempo, y una institución es para siempre”. Y declaraba, utilizando una expresión con tono fundacional, que estábamos frente a la “primera escuela de gestión social de la provincia de Santa Fe” (RNº64. 04/06/2018).

De este modo se iniciaba el último momento que identificamos con respecto al proceso de construcción de la escuela, en términos de las y los docentes, la *tercera fundación*. En su perspectiva, la obtención del reconocimiento oficial resultaba un logro sumamente relevante, una inflexión en la que se concretaba un extenso proceso de lucha. Así lo expresaba uno de los docentes en el acto de cierre del ciclo lectivo de ese año:

Quiero decir también que este año no es un año más, logramos, si se quiere, materializar una lucha colectiva con los compañeros que están desde el 2011, trabajando acá en la escuela. Y también es un año donde se materializa también un aprendizaje: que, luchando todos los días, por nuestros sueños, por lo que queremos, se logra. (Nahuel, RNº88, 08/12/2018)

Este momento era experimentado por las y los docentes como la apertura de “una etapa totalmente distinta”. Es decir, un tiempo en el cual se vieron obligados/as a encarar un proceso de “reorganización”, o de “reordenamiento”: “ver desde las notas, desde los criterios de evaluación... volver a pensar qué tipo de estudiante... Todo” (Andrea, docente, RNº74, entrevista. 17/09/18). En su perspectiva, significaba también la posibilidad de trastocar el modo en que se habían configurado hasta el momento las relaciones con el Estado. Una

chance para transformar, “desde la periferia”, las reglas que ordenan el sistema educativo. Así lo ponía en palabras Mariana en el acto escolar que acabamos de mencionar:

Esta escuela como ya saben todos, y todas, se creó en la periferia, en la frontera de una ciudad, pero también en la frontera de un sistema, un sistema educativo, en este caso. A ese sistema no le quedó otra, hace unos meses no más, que reconocer que ésta, era una escuela. Veníamos pensando, con el compañero, que cuando nos dieron la noticia, de que la escuela estaba finalmente oficializada, pensamos en una frase, un poco polémica [se ríe], pero que sentíamos que esto era como *hacer un gol con la mano*. Y no por la trampa de hacer un gol con la mano. Si no porque cuando las reglas las ponen los injustos, los indignos, eso pasa de ser una trampa, a ser justicia, un poquito de justicia. (Mariana, RNº88. 08/12/2018).

Bajo qué condiciones y dentro qué límites era posible imaginar este “cambio de reglas”, cómo se fue concretando este proceso y el modo en que la escuela debió moldearse en este nuevo escenario, serán temas que abordaremos en el Capítulo III.

A partir de ese momento, el trabajo de campo desarrollado durante todo el 2018 me sumergió de lleno en las aulas. Mi percepción, al reflexionar sobre el rumbo que había seguido la construcción de la escuela hasta ese entonces, era la de cierto *repliegue* de la experiencia educativa dentro de límites físicos e institucionales de la escuela. Un repliegue que implicaba, como vivencia más inmediata en el trabajo de campo, acotar el tiempo compartido con las y los sujetos, o sea, docentes y estudiantes —y ya no *militantes, vecinos/as y referentes barriales*— al horario de funcionamiento de la escuela, y restringir la circulación al espacio circunscripto por los muros del edificio escolar. Este movimiento, si bien marcaba continuidad con aquellas pistas advertidas en la breve incursión de 2016, supuso, no obstante, un nuevo *desplazamiento*. Me orientó a interrogar de un modo que no había previsto una densa trama de relaciones que se sucedían día a día en el espacio del aula, y a observar detenidamente distintas acciones e interacciones que, motorizadas por las y los jóvenes estudiantes, según comenzaba a entrever, se escondían detrás del bullicio constante que daba su tono al clima de la clase. Este será el foco del Capítulo IV.

#### **4 Escuela(s) en movimiento. Continuidades y discontinuidades en un proceso de construcción**

Para finalizar este capítulo, recuperaremos sintéticamente los distintos momentos que identificamos y describimos en el proceso de construcción de la escuela. Plantearemos, como anticipación de dimensiones que seguiremos profundizando, el modo en que se fue



configurando, en el decurso temporal, la relación con el espacio político en que se encuentra inmersa.

En el desarrollo de nuestra exposición hemos demarcado tres momentos que, aun cuando presentan continuidades y semejanzas entre sí, pueden distinguirse por presentar ciertas singularidades. Como señalamos en la introducción del capítulo, la delimitación de cada uno de ellos responde a una construcción analítica, pero retomando, al mismo tiempo, mi experiencia etnográfica y los significados construidos por las y los sujetos involucrados en el proceso de construcción de la escuela. Así, cada uno de estos momentos coincide con lo que aquellos/as han identificado como *hitos fundacionales*.

El primer momento, o *primera fundación*, se inicia con la creación de la escuela en el año 2011, y se corresponde con los primeros tiempos de funcionamiento de la misma. Lo hemos denominado como un *tiempo de apertura*, para referir al sentido más explícito del término, como comienzo, pero también, recuperando como metáfora ese momento inicial de una partida de ajedrez donde las piezas trazan sus primeros y calculados movimientos.

Como fue oportunamente descrito, el proyecto de la escuela nació como una apuesta frente a aquella “necesidad primera de frenar los desalojos” (Documento de la organización política, 2015), y sería difícil explicar su existencia sin abordar el proceso que llevó a la conformación del movimiento social y a la definición de este eje de confrontación con respecto al Estado. En ese contexto, la escuela emergía imbuida de determinados modos de construcción política que habían sedimentado en el curso de intensas experiencias formativas en el marco de conformación del movimiento social. A modo de *pedagogías* que permearon por completo el proceso organizativo, las mismas se expresaron, de modo concomitante, en la experiencia de la escuela.

Sin embargo, en la mirada de las y los impulsores del proyecto educativo, tan importante como la “lucha por la tierra”, la creación de la escuela tuvo su propio significado fundacional, marcando “un antes y un después, como un mojón” (RNº21, observación en reunión de docentes. 18/06/11). Según lo describía Santiago, “es el primer proyecto que tenemos como movimiento donde nos consolidamos y nos afianzamos en algo casi eterno” (RNº23, observación en reunión de docentes, 02/07/11); “sella un compromiso que nosotros veníamos diciendo, pero que no podíamos demostrar del todo, que tiene que ver con [que] estos pibes no son más de los mismos políticos que vienen y después se terminan yendo (...). Eso lo ven así los compañeros del barrio” (RNº33, observación en reunión docente, 17/09/2011).

La creación de la escuela abría a procesos que “no terminaban de dimensionar”, como solían destacar una y otra vez, que experimentaban con gran “sorpresa”, “maravillados”,

“desbordados”. Los mismos remitían a dinámicas que “derribaban” o “hacían desaparecer” ciertas fronteras que, al menos inicialmente, se concebían separando a la escuela y a la organización política más amplia. En una frase que pretendía captar el carácter dialéctico del proceso de construcción, al calor de una jornada escolar desarrollada en el contexto de un acampe, uno de los militantes apuntaba: “esa doble operación, que el movimiento hace escuela y la escuela hace movimiento, y que no tiene afuera” (Leandro, RNº36, 28/09/11). En cierto sentido, la frase resultaba anticipatoria de procesos que en ese momento se hallaban en ciernes, y que se irían desplegando luego, relativos a la centralidad que ocuparía la escuela en el marco del proyecto político en el espacio barrial.

La *segunda fundación*, a partir del año 2013, refiere a un momento que hemos denominado de *transición o “bisagra”*, recuperando la metáfora utilizada por una de las docentes entrevistadas, para dar cuenta de un tiempo que supuso profundos y significativos cambios, con marchas y contramarchas, que acabaron por reconfigurar el proyecto escolar. A la vez, la metáfora de la bisagra también permite, entre sus sentidos, señalar un elemento que une o articula otros dos. Es así que este segundo momento remite, en nuestra interpretación, a un *tiempo de transición* (Achilli, 1994b). Vale decir, no una transformación abrupta, sino la superposición y coexistencia en tensión de nuevas modalidades, junto a relaciones y procesos que se veían desplegando desde el momento anterior, así como la emergencia de elementos anticipatorios que continuarán desplegándose posteriormente.

Este particular momento en el proceso de construcción de la escuela se configuró en un contexto en el que el propio espacio político que la gestó atravesaba un proceso de transformación. En lo concreto, el paso de *movimiento* a *partido* implicó el entrecruzamiento, en tensión, de viejos y nuevos elementos en el modo de construcción política, y el desplazamiento de significados, prácticas y sitios para la acción política que habían ocupado un lugar central en el momento anterior. También, la reconstitución de los sujetos y sus relaciones que conformaban el colectivo.

Al mismo tiempo, este momento de transición no podría comprenderse sin atender a procesos que se gestaban al interior de la escuela. Aludimos a los cambios que se sucedieron con posterioridad a su reubicación en el espacio barrial, que supusieron la amplificación del proyecto educativo y la incorporación de nuevos y nuevas integrantes: docentes que no habían formado parte de la escuela desde los comienzos, y estudiantes jóvenes cuya motivación para incorporarse a la escuela se asentaba ya no en la “defensa de la tierra”, sino en la posibilidad de completar su escolaridad.

En ese momento, como reflexionan las y los sujetos implicados en aquel proceso, la escuela “se transformó en lo que realmente necesita el barrio, hasta hoy día, que es el espacio

para los chicos más jóvenes, que de una u otra manera son expulsados, digamos, de la educación tradicional” (Nora, RNº56. 22/12/17). De modo tal que fue en el desarrollo mismo del proyecto que “la crítica a la educación pública”, y “el cuestionamiento a la situación de los jóvenes en la periferia” (Documento de la organización política, 2015), va emergiendo y fortaleciéndose, reformulando el sentido con el que la escuela había surgido en primer lugar. En ese recorrido, el lugar de la escuela dentro de la trama de construcción política se vería redimensionado. En palabras de Andrea, “un poco como que la escuela se come al Movimiento, que se yo, se come... invade mucho. Creo que tiene mucha repercusión” (RNº68. 27/08/18).

El último momento, o *tercera fundación* de la escuela, tiene como punto de inflexión la obtención del reconocimiento oficial, en el año 2018. Aunque ese suceso pareciera demarcar un corte nítido, desde nuestra interpretación se trató, en cambio, de *un tiempo de relativa consolidación o afianzamiento* de procesos o tendencias que se habían iniciado durante el momento anterior. Apelamos a esos términos para destacar que, desde la perspectiva de las y los impulsores del proyecto educativo, el reconocimiento otorgaba mayor firmeza y solidez. Como expresaban docentes en pasajes citados más arriba, “materializaba una lucha colectiva” en una institución que pudiera “perdurar en el tiempo”. Mas, cabe aclarar, no utilizamos estos términos en su otro sentido posible, referido a hacer algo definitivo o estable. Como quedó expresado a lo largo del capítulo, la escuela estaba sujeta a un permanente movimiento y transformación.

En este momento se afianzó cierto modo de *hacer escuela* —formas de organizarse y mecanismos para la toma de decisiones, modos de trabajo e interacción en el aula, actividades necesarias para el funcionamiento diario— que habían ido configurándose en el transcurso del proceso, y que era comprendidas, por las y los protagonistas, bajo la categoría *gestión social*. A la par, se presentó como un tiempo de apertura hacia nuevas reconfiguraciones al interior de la propuesta escolar, pero también, en la trama de relaciones con el Estado y el sistema educativo oficial.

## CAPÍTULO II

### **“ESTA ES LA ESCUELA DEL BARRIO”. LA CONFIGURACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN UN CONTEXTO DE CONFLICTIVIDAD SOCIOURBANA**

*La utopía, por necesidad, tiene que ser considerada experimentalmente, estudiando sobre terreno sus implicaciones y consecuencias. Éstas pueden sorprender. ¿Cuáles son, cuáles serán los lugares con éxito social; cómo detectarlos, con qué criterios; qué tiempos, que ritmos de vida cotidiana se inscriben, se escriben, se prescriben, en estos espacios “con éxito”, es decir, favorables a la felicidad? (Lefebvre, 1978, p. 129)*

*¿A quién se le ocurriría luchar para poner luz en las calles de zona rural? ¿A quién se le pasaría por la mente traer agua o hacer perforaciones para conseguirla? ¿Quién alguna vez se animó a pensar en tener computadoras en este lugar olvidado por la ciudad? ¿Hace cuántos años se nos borró de la mente la idea de terminar los estudios secundarios? Y ahora encima nos atrevemos a hacerlo acá, donde el diablo perdió el poncho. Para los que se asusten, esto es transformación. Para mí, que aprendí a luchar y a militar, es revolución. (Nora, referente barrial y estudiante. RNº12, discurso pronunciado en el acto de inauguración de la escuela. 04/04/2011).*

### **Presentación**

Entre las propuestas educativas gestadas por organizaciones sociales y políticas, los Bachilleratos Populares se han destacado por ofrecer una opción educativa para sectores populares, radicándose, en general, en entornos urbanos atravesados por condiciones de pobreza y desigualdad social, y particularmente, en barriadas y asentamientos populares.

Es posible inscribir el impulso que estas propuestas educativas recibieron como parte de una tendencia a la que ya hemos aludido en el capítulo anterior que, en los años noventa, reubicó al *barrio* como ámbito central para el desarrollo de prácticas militantes, constituyéndose como un espacio donde confluyeron tradiciones organizativas previas — sindicales, partidarias, vecinales, entre otras—, junto a renovadas iniciativas de activistas provenientes de sectores medios, con especial prominencia de jóvenes y estudiantes. Tales agrupamientos promovieron, entre otras propuestas, una diversidad de espacios educativos para niños, niñas y jóvenes residentes en aquellos barrios, entre las que se contaron los Bachilleratos Populares. Así, como ha señalado Santillán (2015), la demanda por el derecho a la educación se fue concretando en ese contexto “a través de procesos y sentidos fundamentalmente territorializados” (p. 2), siendo los barrios y los espacios cotidianos de vida

de sus destinatarios los sitios donde se crean y desarrollan las diferentes propuestas educativas.

Esta dimensión, es decir, la inscripción de los proyectos educativos gestados por las organizaciones sociales y políticas *en determinados contextos barriales*, no pasó inadvertida para quienes han abordado tempranamente la conformación de los Bachilleratos Populares, y así, han dejado abierta una rica línea de indagación. Se ha señalado, de esta manera, que estas escuelas responden a las necesidades y demandas del espacio barrial en que se insertan, desplegando estrategias socioeducativas que “aspiran trascender el adentro” del espacio escolar e integrarse como parte del entramado societal (Ampudia, 2013; Elisalde, 2008, 2013). En sintonía, pero con un énfasis algo diferente, otros trabajos señalan el anclaje de dichas escuelas “en los territorios mismos de la organización”, es decir, dirigiendo la atención no tanto al espacio barrial en sí, sino a “los espacios de militancia barrial de los movimientos” (Gluz, 2013b), al territorio “habitado y practicado” de las organizaciones y movimientos sociales (Aguiló & Wahren, 2014; Wahren, 2011).<sup>42</sup> Cabe señalar que esta inscripción socioespacial también ha sido interpretada como un aspecto innovador que permite trazar contrastes con la escuela común: una “nueva institucionalidad disruptiva” (Wahren, 2011, p. 7) que promueve “un tipo de escuela y de proceso escolar muy diferente al más comúnmente conocido” (Heras Monner Sans & Miano, 2017).

En nuestra perspectiva, sin embargo, resulta llamativo que, aunque la relación con el espacio barrial frecuentemente se menciona como una dimensión relevante para la conformación de los Bachilleratos Populares, el análisis en profundidad de la misma constituye todavía una relativa vacancia en este campo de estudios. Es decir, aun cuando esta relación aparece en escena, no constituye, en general, una dimensión a ser problematizada como foco de las indagaciones. Es por ello que predomina, a nuestro entender, y quizás de un modo inadvertido, una concepción que acaba por naturalizar la idea del barrio donde se emplaza la escuela como un espacio homogéneo, una especie de contenedor espacial donde se despliegan las acciones de las organizaciones con el objetivo de responder a “necesidades” del entramado social. Y aunque, es preciso reconocer, existen estudios —ciertamente escasos—

---

<sup>42</sup> Estas interpretaciones se nutren de los aportes de Raúl Zibechi acerca del “anclaje territorial” de los nuevos movimientos sociales. Señala el autor: “las nuevas territorialidades son el rasgo diferenciador más importante de los movimientos sociales latinoamericanos, y lo que les está dando la posibilidad de revertir la derrota estratégica. A diferencia del viejo movimiento obrero y campesino (en el que estaban subsumidos los indios), los actuales movimientos están promoviendo un nuevo patrón de organización del espacio geográfico, donde surgen nuevas prácticas y relaciones sociales (...). El territorio es el espacio en el que se construye colectivamente una nueva organización social, donde los nuevos sujetos se instituyen, instituyendo su espacio, apropiándose material y simbólicamente” (Zibechi, 2003, p. 187).

que se han interesado en explorar teóricamente el territorio de los movimientos y los Bachilleratos Populares como espacio disputado y practicado, construido y significado socialmente (ver, por ejemplo, Aguiló & Wahren, 2014; Wahren, 2011), si bien ricos en sus formulaciones conceptuales, no ofrecen demasiadas pistas que habiliten a conocer las características que, en concreto, asumen tales espacios.

En cambio, dar carnadura y profundidad al análisis de la relación entre la escuela y el espacio barrial ha sido uno de los focos que hemos privilegiado en nuestra investigación. Siguiendo esta preocupación, nos hemos preguntado acerca de los procesos que permean el contexto barrial en el que se halla inmersa la escuela, buscando dilucidar las condiciones que hicieron posible la creación y el sostenimiento del proyecto educativo a lo largo del tiempo. De igual modo, procuramos reconocer las prácticas y sentidos puestos en juego por las y los sujetos involucrados en la construcción de la escuela, en cuanto experiencias situadas en un espacio concreto. ¿Cómo se entramaba la escuela en aquellas relaciones tejidas por y a través del movimiento social en el espacio barrial, y que transformaciones se desplegarían a partir de su existencia? ¿Cómo penetraban estas relaciones en la constitución del proyecto educativo?

Este interés nos llevó a bucear en un amplio acervo de trabajos que, si bien con distintos enfoques, coinciden en plantear la necesidad de ver los espacios de la ciudad no tan solo como escenario, sino como foco de atención para la construcción de la indagación (Gravano, 2013; Hannerz, 1986; Signorelli, 1999). Es decir, de modo simultáneo, “como un locus y como un objeto de análisis etnográfico” (Salcedo Fidalgo & Zeiderman, 2008). Esta mirada disciplinar, con sus heterogeneidades, se conformó en debate con tradiciones de larga data que tematizaron la ciudad.<sup>43</sup> Así como también, recuperando perspectivas críticas más recientes que cuestionaron concepciones clásicas de la antropología, asentadas sobre el presupuesto de ruptura y discontinuidad de espacios y lugares (Gupta & Ferguson, 2008).<sup>44</sup>

De allí la propuesta que realizan ciertos autores para el desarrollo de una antropología que sea a la vez *en* y *de* la ciudad, o más bien, como cruce y relación entre antropología y

---

<sup>43</sup> Nos referimos a vertientes clásicas que, con posterioridad a los trabajos pioneros de la escuela de Chicago, estudiaron temas antropológicos tradiciones, pero resituados *en* contextos urbanos —sin que ese contexto formara parte de las problematizaciones—; o bien, realizaron estudios *de* la ciudad, pero recurrieron a una escisión entre lo espacial y lo social, considerados uno con independencia del otro, y primacía del primero sobre el segundo. Se pueden consultar revisiones críticas de estas tradiciones en los trabajos de Signorelli (1999), Hannerz (1986), Gravano (2013), por mencionar solo algunos.

<sup>44</sup> Según Gupta y Ferguson (Gupta & Ferguson, 2008), por el contrario, los espacios siempre han estado interconectados jerárquicamente, y conviene, antes que nada, desnaturalizar las divisiones culturales y espaciales para explorar cómo se construye la diferencia a través de esta interconexión.

ciudad, según el planteamiento de Salcedo Fidalgo y Zeiderman (2008).<sup>45</sup> O el llamado que realiza Low (Low, 1996, 2017) en pos de poner de relieve el valor de la etnografía para abordar el estudio de procesos urbanos, y para aportar conceptualizaciones acerca del espacio y el lugar. Su potencia, señala la autora, radica en la posibilidad de reconocer procesos políticos y económicos que históricamente van conformando el espacio material y el ambiente construido, tanto como la diversidad de experiencias subjetivas basadas en los lugares vividos, la construcción de múltiples formas de agencia y de posibilidades políticas.

Partiendo de estos debates, y entablando un fértil diálogo con investigaciones que abordan, desde distintos ángulos pero con una mirada antropológica, problemáticas tales como los procesos de transformación urbana y la segregación socio-espacial (Achilli, 1994a; Achilli et al., 2006; Boy & Perelman, 2017; Carman et al., 2013; Lacarrieu & Thuillier, 2001), la politización de los procesos de producción del espacio urbano (Ferraudi Curto, 2014; Manzano, 2016b, 2020; Moreno, 2017; Señorans, 2018) y la conflictividad emergente en tales procesos (Arenaza et al., 2014; Benítez et al., 2017) nos hemos munido de herramientas conceptuales que nos permitieron iluminar aristas relevantes de nuestra problemática.

A la vez, hemos recuperado los valiosos aportes de estudios de orientación marxista que reflexionaron acerca del espacio y la realidad urbana. Aludimos a la obra de autores como Henri Lefebvre y Manuel Castells, que establecieron como eje de su propuesta la producción social del espacio. También, propuestas como la de Williams (2001) con su énfasis en la significación, en las ideas e imágenes de campo y ciudad como respuesta a “todo un desarrollo social”, a “un sistema social en su conjunto” (p. 366).

Desde esta perspectiva, se concibe al espacio como un producto que se utiliza, que se consume, y que es a la vez medio de producción. Siguiendo a Lefebvre (2013), no se reduce a la condición de simple objeto, “más bien envuelve a las cosas producidas y comprende sus relaciones en su coexistencia y simultaneidad” (p. 129). Además, lo que resulta del todo relevante, el espacio implica, contiene y disimula las relaciones sociales, incluidas las relaciones de clase, de las que constituye expresión y soporte. Así y todo, el espacio material también ejerce su presión sobre los procesos sociales: “efecto de acciones pasadas, el espacio social permite que tengan lugar determinadas acciones, sugiere unas y prohíbe otras” (Lefebvre, 2013, p. 129). O, en los términos que lo expresa Castells (2014), el espacio

---

<sup>45</sup> La propuesta radica en superar la confrontación *en* versus *de*, ya que ambas suponen una reificación del objeto “ciudad”. La primera versión —antropología *en* la ciudad— supone analizar procesos sociales y prácticas culturales que ocurren dentro de la ciudad, mientras ésta queda fuera del marco de análisis. La segunda, antropología *de* la ciudad, recae, según los autores, en “una mirada esencializadora que ve la ciudad como una cosa en y de sí misma, ontológicamente distinta de todas las demás categorías de espacio” (Salcedo Fidalgo & Zeiderman, 2008, p. 72).

construido, trabajado, practicado por las relaciones sociales puede ejercer una determinación sobre lo social, pero no meramente en cuanto espacio “en sí”, sino “como determinada eficacia de la actividad social expresada en determinada forma espacial” (p. 486).

Siguiendo este argumento, la ciudad y lo urbano puede definirse para Lefebvre (1978) como “proyección de la sociedad global sobre el terreno, es decir, no solamente sobre el espacio sensible sino sobre el espacio específico percibido y concebido por el pensamiento” (p. 75). Ha de ser vista como “un espacio creado, modelado y ocupado por actividades sociales en el curso de un tiempo histórico” (Lefebvre, 2013, p. 130), por lo que la práctica social por la que la ciudad se hace y rehace se coloca en el centro de esta concepción, al igual que los conflictos entre clases y las contradicciones múltiples, que se plasman en la estructura y la forma urbana.

Hemos retomado, a su vez, los aportes de Doreen Massey (Massey, 2005, 2012a, 2012b) que, en parte como derivaciones de estas propuestas que venimos desarrollando, profundizan en la conceptualización de *lugar*: una articulación de procesos y relaciones, abierto e internamente múltiple, no contenido dentro de límites discretos. Por último, también recuperamos del planteamiento de Michel de Certeau (2000) el énfasis dado a la creatividad de las prácticas espaciales de las y los sujetos en su andar cotidiano de la ciudad. En conjunto, estas elaboraciones nos invitan a enfocar en las prácticas que se ponen en juego en el vivir o *habitar* el lugar, y en la negociación —política— de trayectorias múltiples en intersección.

En el desarrollo de este capítulo, y a partir de las dimensiones de análisis que fuimos construyendo, iremos profundizando en distintos aspectos que pueden desprenderse de esta concepción más general que presentamos. Para poder comprender la configuración del espacio barrial en que se emplazó la escuela, procuramos, primero, reconocer distintos procesos históricos que allí se fueron plasmando, pero que, como diría Wolf (1993), se mueven “entre y más allá” de ese espacio que hemos delimitado para el estudio. Es así que, siguiendo una recomendación que hace tiempo fuera formulada (Herrán, 1986), comenzamos por ubicar el análisis en el marco de procesos más amplios de transformación de la ciudad. A continuación, nos introducimos de lleno en el proceso de construcción de la escuela en la trama de la organización política, recorriendo los distintos momentos que hemos identificado y descrito en el capítulo anterior, pero jerarquizando ahora las dimensiones que se desprenden de la relación entre la experiencia educativa y el espacio barrial. A saber: la creación de la escuela en la trama de la lucha por la tierra; el traslado y refundación de la escuela en la zona urbana en un contexto signado por distintas violencias; y por último, la tensión entre la inscripción barrial y la ampliación a la ciudad. En el último punto, a modo de recapitulación, volveremos sobre el recorrido realizado para identificar ciertos sentidos del



“hacer escuela” que, en la trama de las relaciones con el espacio barrial, permiten caracterizar los sucesivos momentos de construcción de la escuela a los que venimos aludiendo.

## **1 El barrio en la trama de la ciudad. Procesos de transformación y conflictividad sociourbana**

La ciudad de Rosario, ubicada en la zona sur de la provincia de Santa Fe, es el centro de un área metropolitana que actualmente supera el millón de habitantes y es, en relación a su población, la tercera ciudad de Argentina y la mayor de la provincia.<sup>46</sup>

En las últimas décadas, y siguiendo una tendencia que se expresa a nivel global, esta ciudad viene atravesando una serie de transformaciones que reconfiguran la trama urbana, contribuyendo a la emergencia de nuevas conflictividades. Nos referimos a acciones introducidas como parte de un proceso de “neoliberalización”, según el término utilizado por Theodore et al. (2009), que hizo de las ciudades lugares estratégicos para el avance de los proyectos de reestructuración.<sup>47</sup> Lo que se plasmó, en efecto, en políticas públicas orientadas a movilizar espacios de la ciudad para el crecimiento económico orientado al mercado. Entre los rasgos más sobresalientes de estas políticas, los autores señalan la promoción de formas de competencia interespacial y nuevas formas marketing local, desregulaciones e impulso a las asociaciones público-privadas, a los fines de atraer inversiones y empleos.

En cuanto al contexto específico de América Latina, parece existir cierto consenso en reconocer que estos procesos involucraron un rol decisivo de los gobiernos municipales, en fuerte asociación con la iniciativa privada, así como el desplazamiento forzoso y a menudo violento de los sectores populares de áreas consideradas centrales para la creación y rearticulación de mercados inmobiliarios (Janoschka & Sequera, 2014; Moctezuma Mendoza, 2016). En consonancia, algunos trabajos desarrollados en nuestro país han remarcado el vínculo existente entre la aplicación de políticas públicas así orientadas, con agudos procesos de conflictividad urbana (Arenaza et al., 2014).

---

<sup>46</sup> De acuerdo a los datos del último Censo Nacional de Población y Viviendas (2010), la ciudad contaba a esa fecha con una población de 948.312 habitantes —hoy estimada en 995.497 habitantes—. Ocupa una superficie total de 178,69 km<sup>2</sup>, de la cual la superficie urbanizada es de 120,37 km<sup>2</sup> (Fuente: <https://www.rosario.gob.ar/web/ciudad/caracteristicas>, información territorial y datos demográficos. Visto: 15/06/2021).

<sup>47</sup> Con el objetivo de cuestionar una visión que cristalice el neoliberalismo como sistema completamente coherente y unificado, los autores proponen enfocar, por contraste, “procesos de neoliberalización” y referir al “neoliberalismo realmente existente”. Destacan la inserción contextual de los proyectos de reestructuración, en el marco de escenarios regulatorios heredados, generando contradicciones y ambivalencias en su implementación (Theodore et al., 2009).

En los apartados siguientes nos abocaremos a desentrañar los procesos de conflictividad sociourbana en el que se enmarcó la conformación del movimiento social y, posteriormente, la creación de la escuela. Partimos de entender que el conflicto es inherente a la ciudad, ya que, como plantea Signorelli (1999), es propio de la misma “constituirse como elemento espacial de un proceso de racionalización, pero también de explicitación, y por lo tanto, de radicalización de la contradicción fundamental de la historia humana: la explotación de los seres humanos por parte de otros seres humanos” (p. 39). Sin embargo, tal como advierten Benítez et al. (2017), “cada conflicto nos obliga a indagar sobre las escalas en que necesita ser comprendido y las temporalidades involucradas en los procesos”, así como “la génesis de los procesos que emergen en algún momento como conflicto” (p. 9). Con esa intención, dedicaremos un espacio a considerar brevemente ciertos procesos históricos en la conformación de la ciudad de Rosario y su periferia, para luego profundizar en el espacio barrial bajo estudio.

## **1.1 De cara al río. Procesos históricos en la conformación de Rosario y su periferia**

Recostada sobre el río Paraná, la ciudad de Rosario halló la clave de su crecimiento a mediados del siglo XIX, fundamentalmente a través de su puerto y como punto estratégico de conexión con otros lugares del país. Durante el último tercio de ese siglo, y primeras décadas del siglo XX, se erigió como enlace entre la producción agraria de la región — predominantemente cerealera— y el comercio de ultramar. La ciudad fue convirtiéndose paulatinamente en un centro de intensa actividad comercial, industrial y portuaria, atrayendo importantes contingentes migratorios (De Marco, 2015; Videla & Fernández, 2001).

Desde ese entonces, el crecimiento poblacional se acompañó de la expansión de la planta urbana más allá de su núcleo original, de cara al río, a partir de nuevos loteos efectuados sobre la traza del ferrocarril, y en terrenos intersticiales que separaban la ciudad de otros poblados que habían surgido de modo independiente —fundamentalmente en torno de las estaciones ferroviarias—, y que se iban integrando como barrios de la urbe (Barenboim, 2011; De Marco, 2015). De acuerdo a lo que señalan distintos estudios (Barenboim, 2011; Castagna et al., 2018; Galimberti, 2017; C. Pascual, 2010), para ese momento comienzan, asimismo, los primeros indicios de conformación de una periferia urbana y de creación de asentamientos irregulares, junto a la consecuente extensión de la ciudad sobre terrenos rurales.

La expansión del proceso de urbanización se agudizó en las décadas subsiguientes, así como la sectorización de los espacios de la ciudad. Con mayor profundidad hacia la década del

cincuenta, se efectuaron ocupaciones en áreas de la periferia urbana, sobre tierras públicas y privadas, que no reunían condiciones para la ocupación residencial (Castagna et al., 2018). Mientras tanto, la zona costera fue siendo ocupada por sectores económicos medios y altos, con la construcción de edificios en altura en zonas privilegiadas con vista al río (Barenboim, 2011).

En resumidas cuentas, a lo largo del período, se fueron apuntalando algunos de los temas centrales en torno a los que se había ido configurando el desarrollo de la ciudad, y que delineaban el escenario que caracterizaba a la urbe en las postrimerías del siglo XX. Nos referimos, por un lado, a la consolidación del “frente fluvial”, es decir, la ribera del Paraná, como eje estructurador principal, en función de la actividad portuaria —que posteriormente se trasladó al sector sur—, y más especialmente, como foco de políticas de embellecimiento y recualificación urbana en la costa central. En esa línea, se desarrollaron distintos proyectos destinados a generar espacios de esparcimiento público, y emprendimientos inmobiliarios para sectores medios y altos en el sector centro y norte.<sup>48</sup>

Por otro, y de modo especular, se iría definiendo el cordón de transición urbano-rural que se extiende en sentido norte-sur al oeste de la ciudad, denominado “frente territorial” por la política urbanística local. Dicho término es acuñado para aludir a las transformaciones producidas en aquel sector en las últimas décadas del siglo XX, y con el objetivo de planificar futuras actuaciones para la expansión urbana en el marco de un “proyecto estructural” (Bragos et al., 2010; Galimberti, 2017).

Este sector, según señalan distintas investigaciones (Bragos et al., 2010; Galimberti, 2017; Parussini, 2013), se había ido conformando a partir de la expansión de la trama urbana en las décadas precedentes, a partir de actuaciones heterogéneas y sin una planificación realmente ordenadora. Convergían allí quintas, emplazamientos industriales, loteos destinados a sectores medios y bajos, y algunos asentamientos irregulares. Emplazados éstos en áreas con escasa provisión de servicios infraestructurales, fueron, frecuentemente, producto de procesos de autourbanización.

También, en algunos sectores, se habían emplazado proyectos habitacionales ejecutados por políticas públicas de vivienda, municipales y provinciales, destinadas a la relocalización de conjuntos poblacionales erradicados de otras partes de la ciudad.<sup>49</sup> Junto a

---

<sup>48</sup> Para procesos recientes de transformación del centro y frente costero de la ciudad, es posible consultar Añaños (2020).

<sup>49</sup> En los años ochenta y noventa, los proyectos de conjuntos habitacionales construidos por la Dirección Provincial de Vivienda y Urbanismo se desarrollaron en su gran mayoría en todo el sector periférico de la ciudad, particularmente en torno a la Avenida de Circunvalación y en los límites del

ellos, crecieron los asentamientos irregulares ya existentes, y se formaron nuevos (Bernardi & Sanchez, 2006; Sánchez, 2003) La localización de tales proyectos se dio principalmente en los límites del tejido urbano, priorizando el sector oeste y norte a partir de la década del ochenta (Cámpora & Giampani, 2006). Como resultado, de acuerdo a los estudios citados, se produjo no solo la expansión de la planta urbana, sino también la segregación socio-espacial y la concentración de los sectores con menos recursos.



Plano del Frente Territorial (áreas coloreadas en gris). Fuente: Plan Urbano Rosario 2007/2017.

Este sector de la ciudad se constituyó, en suma, como *periferia*. Desde nuestra perspectiva, es necesario precisar, esta condición no se plantea en función de una distancia física con respecto al centro geográfico de la ciudad, sino más precisamente, por el lugar que ocupa dentro del proceso dominante de producción de la ciudad. Esto es, por su condición relegada en lo que refiere a la provisión de las condiciones físicas y materiales para garantizar su uso, como en cuanto a la escasa relevancia que comportó, hasta tiempos recientes, para convertirse en mercancía. Sin embargo, la mirada que estamos proponiendo requiere considerar tal condición como un proceso, por lo tanto, en permanente movimiento en el curso temporal. Asimismo, vemos ese espacio no como contenido dentro de unos límites discretos, explicable por referencia a sus características físicas, o a una particular “historia internalizada” (Massey, 2012b), sino antes bien, como constituido “en virtud de haces o

---

borde urbano de la ciudad, donde en general se cuenta con poco desarrollo de infraestructuras (Bragos et al., 2012).

racimos de relaciones” (Lefebvre, 2013, p. 142), que la articulan al conjunto de la ciudad. Por último, retomando a Caldeira (2015, 2017), podemos reconocer la periferia como el espacio creado históricamente en base a modos particulares de producción del espacio urbano, dimensión que desarrollaremos en el siguiente apartado.

Ahora bien, en el contexto del cambio de siglo, el desarrollo de la ciudad se enmarcó en un renovado escenario. Éste se configuró en el cruce de tendencias que persistían desde los años precedentes —como por ejemplo, las problemáticas vinculadas al crecimiento desigual de la ciudad, o las tensiones que iban plasmándose en relación a la centralidad que asumía el sector costero frente al relegamiento histórico del borde oeste— y procesos emergentes, pasibles de enmarcarse en lo que ha dado en llamarse “urbanización neoliberal” (Theodore et al., 2009), a la que ya hemos hecho referencia.

Aquí nos limitaremos a describir algunos ejes que resultan significativos en cuanto tuvieron especial incidencia en el contexto bajo estudio, si bien los procesos aludidos no se reducen a éstos. En primer lugar, y de modo más general, cabe mencionar que a partir de este momento la política urbanística local se orientó por la voluntad de trazar un plan global de transformación de la ciudad, a los fines de hacerla “competitiva” dentro de un marco de integración regional. Esta perspectiva coaguló en sucesivos intentos de renovación de las regulaciones vigentes desde los años sesenta, la Actualización del Plan Regulador (1991), el Nuevo Plan Director (1999), y más tarde, el Plan Urbano Rosario (PUR) 2007/2017 (2011).<sup>50</sup>

En conjunto, estas elaboraciones tuvieron como objeto definir formas de actuación para encausar la transformación física y funcional del territorio urbano, estableciendo lineamientos para la acción privada y para la gestión y ejecución de obras públicas. Ello, a su vez, se vio atravesado por dos grandes ejes: la pretensión explícita de favorecer procesos de urbanización en base a la “concertación con el sector privado” (Municipalidad de Rosario, 2011),<sup>51</sup> y la intención de otorgar centralidad a los gobiernos municipales, “tanto en las intervenciones

---

<sup>50</sup> A pesar de que los intentos de convertir estos grandes Planes en ley no se concretaron, las directrices allí contenidas operaron a modo de guías que pretendieron estructurar, si bien con marchas y contramarchas, e iniciativas por momentos contradictorias, el curso del proceso de transformación de la ciudad. Los lineamientos fundamentales serían volcados, finalmente, en una serie de Ordenanzas Municipales de Reordenamiento Urbanístico, gestadas entre los años 2008 y 2014 que, a diferencia, sí recibieron sanción. Éstas fueron reunidas, finalmente, en un marco único en el año 2014 (Ordenanza Municipal N°9.262, 2014).

<sup>51</sup> Esta modalidad tomó la forma predominante de convenios público-privado para la realización de Parques Habitacionales Integrados (PHI), que suponen, desde la normativa, la planificación por parte del Municipio para proveer soluciones habitacionales a todos los sectores sociales, con la ejecución en manos de la empresa urbanizadora. Sin embargo, sostienen Ventroni et al. (2016), responden, en cambio, a los intereses de iniciativas privadas para incorporar grandes extensiones de tierra urbanizadas, dirigidas al mercado inmobiliario de ingresos altos y medios altos.

físicas y normativas de escala urbana o territorial, como en la gestión y gerenciamiento de los emprendimientos” (Municipalidad de Rosario, 1999).

En segundo lugar, y ya en lo que refiere más específicamente a la periferia de la ciudad, se expresó, al menos en la letra de estos proyectos, una preocupación por generar un mayor ordenamiento frente a “la pobreza, la exclusión y el crecimiento de las áreas de borde de la planta urbana” (Municipalidad de Rosario, 2011). Si bien, como vimos, la existencia de asentamientos populares no era un problema nuevo, el importante crecimiento, densificación y aumento del número de asentamientos existentes durante la década del noventa y la siguiente, demandó la atención de lo que se consideró un “problema estructural de la ciudad”.<sup>52</sup> Y esto no solo por la cantidad de población viviendo en ellos, sino también por la afectación de áreas comprometidas con proyectos estructurales para el desarrollo de la ciudad, tales como los antiguos terrenos ferroviarios. Para ello, se previeron acciones para el reordenamiento de los asentamientos, incluyendo la regularización dominial y/o la relocalización total o parcial (Municipalidad de Rosario, 1999, 2011).<sup>53</sup>

En tercer lugar, se planteó como prioritario la regulación en los usos del suelo, definiendo áreas urbanizables y no urbanizables a los fines de controlar el proceso de expansión sobre el borde de la ciudad (Municipalidad de Rosario, 2011). Por la importancia que tiene para la zona bajo estudio, cabe aquí aclarar que, de acuerdo a la normativa municipal, se considera suelo urbanizable a aquellas áreas que, si bien todavía no han sido urbanizadas, poseen las condiciones para hacerlo (no están afectadas por problemas de anegamiento, poseen o pueden alcanzar condiciones de accesibilidad y provisión de infraestructura o servicios). Por el contrario, el suelo no urbanizable corresponde a Áreas de Protección Ecológica y Ambiental —tales como los bordes de los arroyos— o destinadas al uso rural. También se incluyen las áreas inundables, cuya delimitación ha ido variando, no obstante, al compás de la realización de obras para reducir el impacto de los anegamientos (Ordenanza Municipal N°6.288, 1996; Ordenanza Municipal N°7.336, 2002). Se sostiene, asimismo, la necesidad de promover la protección de áreas naturales o rurales no urbanizadas como “áreas de reserva”, un “ámbito disponible para un expansión selectiva”, admitiéndose solo de modo excepcional proyectos especiales de interés urbanístico (Municipalidad de Rosario, 2011).

---

<sup>52</sup> De acuerdo a un estudio sobre asentamientos irregulares en Rosario (Castagna et al., 2018), entre los años 1996 y 2005 la superficie ocupada aumentó en un 20% y la población asentada un 33%. Para el año 2015, continuando el alza, estiman que son más de 40.000 familias —aproximadamente el doble que en 1996— las que habitan en asentamientos irregulares.

<sup>53</sup> Una de las herramientas a las que se recurrió para la actuación en asentamientos irregulares fue el Programa Rosario Hábitat, que recibió financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo a través del gobierno nacional y con una contraparte municipal (Municipalidad de Rosario, 2011).

En cuarto lugar, habría que mencionar la realización de obras de infraestructura para mejorar las deficiencias de accesibilidad y de prestación de servicios en la periferia, pero más fundamentalmente, para garantizar los accesos a la ciudad y el funcionamiento de la red de transporte interregional, en el marco de la situación nodal de la ciudad en el cruce de corredores comerciales del MERCOSUR (Barenboim, 2011). Si bien ejecutadas según objetivos que trascendían estos espacios, tuvieron gran impacto en los lugares de la periferia que fueron el escenario de su realización.<sup>54</sup>

Por último, pero de gran relevancia, debemos referir a la atracción de inversiones de capital privado en el mercado inmobiliario, especialmente a partir de la recuperación económica luego del año 2003, y el ingreso de divisas por la exportación agrícola (Barenboim, 2011). En la periferia, esta inversión se dirigió a la creación de nuevos mercados, cobrando relevancia los barrios privados o “countries”. Caracterizados por la delimitación y cerramiento de un área de viviendas y su entorno inmediato para uso exclusivo de los propietarios, con acceso restringido y vigilado (Girola, 2007; Lacarrieu & Thuillier, 2001), se radicaron en entornos suburbanos, y especialmente, en áreas aledañas a las grandes vías de comunicación, transformando rápidamente suelo rústico o rural para usos urbanos (Galimberti, 2017). Pasemos ahora, a considerar como se plasmaron los procesos descriptos en el espacio social bajo estudio.

## **1.2 Urbanización en la periferia: Un barrio *entre el campo y la ciudad***

El sector de la ciudad de Rosario que enfocamos en esta investigación es un barrio que pertenece al Distrito Norte, ubicado por fuera del anillo que traza la autopista que circunvala la ciudad.<sup>55</sup> Ocupa una zona que se extiende desde el trazado de una ruta nacional —coincidente con el viejo tendido férreo—, en el punto cardinal este, hasta el extremo noroeste del Municipio, dando paso, en esa dirección, a un área rural.<sup>56</sup> A una distancia de unos 800 metros al trazado de la vía férrea, casi en paralelo a la misma, se ubica un canal hídrico que corre en sentido norte-sur, y que delimita las áreas conocidas por los pobladores como *zona urbana* y *zona rural*.

---

<sup>54</sup> Pueden mencionarse las obras vinculadas a las rutas de acceso a la ciudad, las reformas en la Avenida de Circunvalación, el Puente Rosario-Victoria y los planes de jerarquización del aeropuerto.

<sup>55</sup> De acuerdo a una política de descentralización, la ciudad de Rosario se divide en seis Distritos. El Distrito Norte, cuya superficie ocupa el 19.52% de la ciudad, se extiende desde el Río Paraná hasta los límites norte y oeste del municipio. Vive una población de 137.883 habitantes, equivalente al 14,54% del total (Fuente, <https://www.rosario.gob.ar/>. Visto 09/02/2020).

<sup>56</sup> Se trata de una ruta nacional de importancia, que enlaza la ciudad con la zona norte de la provincia. La misma fue objeto de distintas obras de infraestructura en los últimos años, alterando los circuitos habituales de ingreso al barrio.

Cabe señalar, sin embargo, que más allá de posibles diferencias geográficas, el contraste entre la *zona urbana* y la *zona rural*, como describiremos a continuación, resulta el producto de una trama de relaciones sociales desiguales y de actuaciones contradictorias, que fueron dando forma a ese espacio en el curso del tiempo. En otras palabras, condensa diferentes procesos históricos por los cuales se fue produciendo, contradictoria y conflictivamente, la urbanización en ese sector de la ciudad.

En concordancia con las tendencias señaladas en el apartado anterior, el barrio se fue conformando lentamente, a partir de un poblamiento que se inició, de forma incipiente, a comienzos del siglo XX. Semejante a otros barrios del sector norte y noroeste, nació como un pequeño poblado o “urbanización satélite” (Jiménez, 2015), ligado a la estación de ferrocarril, que estaba ubicada en lo que actualmente es la *zona urbana*. Según recuerdan los más antiguos habitantes, el sector al oeste del tendido férreo fue el origen “fundacional”, “el barrio viejo”, aunque con el tiempo quedó relegado ante el crecimiento hacia el lado este de las vías, de tierras más altas. Delimitados por la vía ferroviaria y la carretera, ambos lados se fueron conformando, posteriormente, como barrios diferentes y separados. También se formó tempranamente, antes de la década del treinta, un sector de quintas, producción tambera y elaboración artesanal de ladrillos, en lo que actualmente se conoce como *zona rural*.



*Rojo (1): primer poblamiento en la zona rural*

*Morado (2): primer poblamiento en la zona urbana*

*(3) Canal hídrico*

*(4) Localización de la estación del ferrocarril*

*(Elaboración propia en base a fotografía aérea del año 2011, obtenida de <http://infomapa.rosario.gov.ar/emapa/mapa.htm>).*



Con el tiempo, entre las décadas del cincuenta y ochenta aproximadamente, se fueron afincando lentamente las primeras familias en la zona aledaña al curso de agua, en un área que había quedado entremedio de aquellos dos primeros focos poblacionales. Nora —quien, como vimos en el capítulo anterior, sería *referente* del movimiento social, y posteriormente, estudiante de la escuela— se radicó en dicho lugar en la década del ochenta, cuando, tras migrar de la provincia de Misiones, llegó por primera vez a la ciudad. Había en ese entonces, según recuerda, apenas unas pocas viviendas, y junto a su pareja, se acomodaron en la casa de la madre de él, a unas dos cuadras del canal, en la *zona rural*. Al presente, ella podía todavía describir vívidamente sus primeros tiempos allí. Así lo relataba en una entrevista, mientras dibujaba imaginariamente sobre la mesa la ubicación de los distintos espacios del barrio:

En el año '86... '85, '86... no era nada que ver de lo que es ahora. Era el barrio viejo [refiere al sector al oeste, cercano a la ruta], con su población, así, y después, al fondo, pasando el canal, era todo campo, zona rural, rural, rural [enfatisa]. Habría quince familias, distribuidas en todas las 200 hectáreas esas. Entonces no había nada, caía la noche, y era una oscuridad... vos veías el pueblo [refiere al sector este del barrio, al otro lado de la ruta], que estaba re lejos. Era el pueblo [hace un gesto como señalando lejos en el horizonte]. Era ir a comprar al pueblo, ir a buscar agua al pueblo... pasando la vía, la ruta, ahí. Ahí estaba el súper, el correo, así. (RNº57, entrevista, 27/02/2018)

Durante las décadas siguientes continuó el progresivo poblamiento del lugar, en base a la ocupación irregular que fue creciendo y densificándose, pero con características diferenciadas a un lado y otro del canal. Allí donde otrora se había formado el “barrio viejo”, en la *zona urbana*, permanecieron aquellos “vecinos más antiguos”, que cuentan, al día de hoy, con varias décadas de permanencia, y que tienen los títulos de propiedad de sus viviendas. Contiguamente, se fue conformando un sector de asentamiento, a partir de la ocupación directa de los terrenos vacantes, realizada de forma individual por las familias. De acuerdo a datos contenidos en documentación oficial, la población allí radicada pasó de unas cien familias, en la década del noventa, a mil, en el año 2008.<sup>57</sup>

Este asentamiento conservó una traza relativamente ordenada, respetándose la trama urbana, y las viviendas fueron realizadas por los mismos moradores, en general, de material de ladrillos. Retomando las palabras con que lo describe Nora, allí “los vecinos construyeron, tienen sus casas de material, con los terrenos bien marcados, pero que tomaron esos lugares,

---

<sup>57</sup> Recuperamos la información contenida en la Ordenanza Municipal N°8.362 (2008), de Declaración de Interés Social de este sector del barrio. Allí se retoman, a su vez, datos elaborados por un Informe del Banco Municipal de Rosario, que data del año 1996.

o que alguien se los vendió [de forma no legal]” (RNº56, entrevista. 22/12/17). Mas por sectores —especialmente al salir de las calles principales o al acercase al canal— se levantaron también viviendas de elaboración precaria, de chapa y madera, cuya refacción y mejora se va prolongando en el tiempo.

Para ese entonces, el lugar contaba con escasos servicios públicos disponibles, y solo en el núcleo poblacional más antiguo. Desde allí, los habitantes fueron extendiendo por obra propia las redes de provisión de luz eléctrica y agua potable, aunque sin dejar de lado la demanda al Estado por la provisión de infraestructura. Es una tarea que, hasta donde hemos podido recabar en el trabajo de campo, emprende en general de forma individual cada unidad de residencia, y a veces, mancomunadamente entre residentes que se encuentran próximos unos de otros, para compartir la compra de materiales. Como relataba Nora (RNº56, 22/12/17): “la gente se va enganchando porque no te llevan los servicios. Yo hice la instalación subterránea, todo así, para tener agua en mi casa (...) Compramos mangueras, y de ahí se fue enganchando otro vecino, otro vecino, otro vecino y así”. Se trata, como puede inferirse del relato citado, de una obra que se va extendiendo en el tiempo, en la que se suceden por etapas los esfuerzos de unos y otros.<sup>58</sup>

Pasando ahora a la *zona rural*, para inicios de los años noventa el asentamiento conformado tenía —según detalla la documentación referida más arriba— apenas unas 15 viviendas, “muy precarias, dispersas y cercadas con alambres, cuyos habitantes vivían en su mayoría del cirujeo y cría de animales” (Ordenanza Municipal Nº8.362, 2008). En contraste, hay que señalar que la población había ido desde entonces en franco aumento, y para la fecha misma de formulación de ese texto, la población total de la *zona rural* —es decir, incluyendo el asentamiento y las antiguas quintas— rondaba entre las 150 y 200 familias, según las estimaciones realizadas por la organización política.<sup>59</sup>

Este crecimiento se había dado de un modo complejo en cuanto a las condiciones de acceso a la tierra y la vivienda. De acuerdo a informes realizados por dicha organización en el año 2007, en la franja más antigua de la *zona rural*, los residentes no contaban con la titularidad de los terrenos, pero sí mantenían contacto con sus dueños legales, habiendo establecido comodatos, alquileres o acuerdos, siempre “de palabra”, es decir, sin documentación probatoria. En cambio, en la zona de asentamiento, próxima al canal, la mayor

---

<sup>58</sup> Esta descripción, empero, puede dar una falsa idea de armonía en todo el proceso. Por el contrario, los habitantes del barrio también dan cuenta de los conflictos que surgen, en ocasiones, ante esta auto-provisión —así, por ejemplo, algunos sujetos refieren no permitir que otros se conecten a las extensiones de cañerías o cableado que ellos mismos han realizado—.

<sup>59</sup> Estas cifras fueron volcadas en documentos de difusión elaborados por la organización en el año 2008. Otras estimaciones, recogidas por la prensa local, indican que se trataría de unas 150 familias (Diario Página 12, 21/09/2011).

parte de estos terrenos fueron ocupados de forma no legal, pero sostenida, por más de una o dos décadas. Según describía Nora (RNº56, 22/12/17), “hay familias que sí, fueron a vivir ahí, estaba ese terreno vacío, lo limpiaron, construyeron... años viviendo en ese lugar, y nunca nadie reclamando nada”; “la gente fue limpiando ese lugar, fue marcando los terrenos, y se fue metiendo. Y capaz que tienen más de quince, veinte años viviendo ahí”. También, continuando con lo narrado por ella, existen allí algunos casos de personas que han accedido a sus viviendas a través de la compra, pero fueron defraudados y nunca obtuvieron los títulos de propiedad, “gente que pagó sus impuestos y quedó hasta el día de hoy esperando su título”.

Si, tal como sucede en la *zona urbana*, la delimitación de los terrenos respeta la continuidad del trazado de las calles, al menos las principales, a diferencia de aquella, los lotes son de grandes dimensiones, y las viviendas se encuentran dispersas, conservando amplios espacios entre ellas. Como aparecía mencionado en la Ordenanza citada más arriba, las familias allí asentadas utilizan estos terrenos para la cría de animales y la disposición de residuos recuperados. También, aunque allí no se menciona, una actividad económica importante en el lugar es la producción artesanal de ladrillos, con hornos a cielo abierto instalados junto a las viviendas familiares, razón que ha sido esgrimida para resistir las propuestas de relocalización de los pobladores.

Otra diferencia visible con respecto a la *zona urbana* radica en que este sector del barrio está compuesto en gran parte por viviendas de construcción precaria —frecuentemente chapa, plásticos, y otros materiales reutilizados— y en mucha menor medida, por viviendas de ladrillos. No obstante, es preciso apuntar que esta es una condición cambiante, ya que, como recogimos en el trabajo de campo, los pobladores emprenden de modo continuo la autoconstrucción y reacondicionamiento de sus viviendas.<sup>60</sup>

Por último, en cuanto a la provisión de servicios públicos, para el momento de arribo de la organización política ésta era prácticamente nula. Ya que por ese mismo motivo allí no resultaba posible realizar el trabajo de extensión de las redes existentes por parte de los propios residentes, como sí lo era en la *zona urbana*, la progresiva llegada de algunos servicios fue concretada, en cambio, a través de proyectos impulsados por la organización. Para ello, como veremos más adelante, la escuela ocupó un rol central.

En suma, de acuerdo a nuestra interpretación, el barrio se fue conformando a partir de un proceso al que Caldeira (2015, 2017) denominó “urbanización periférica”, un fenómeno que, según aduce la autora, es característico de las ciudades del sur global. Se trata de un

---

<sup>60</sup> En el trabajo de campo pudimos registrar este proceso a partir del relato de estudiantes de la escuela, que referían dedicar más tiempo al cirujeo en determinadas épocas, a los fines de encontrar materiales para realizar mejoras necesarias en sus viviendas. En ocasiones, también, conseguir un dinero extra permitía comprar ladrillos para reforzar la construcción.

proceso de producción del espacio urbano que se identifica por involucrar activamente a las y los residentes, quienes se embarcan, más o menos improvisadamente, en la autoconstrucción de sus espacios de vida. Tal como con agudeza lo apuntaba Nora, fueron ellos quienes, con su trabajo, hicieron de ese espacio parte de la ciudad: “vecinos que cercan un terreno, y te marcan, te urbanizan, digamos, un barrio. Gente que fue progresando, que al año de estar ahí ya tiene su casa de material” (RNº56, entrevista, 22/12/17).

La urbanización periférica es, además, un proceso que se destaca por su larga duración y porque produce espacios nunca acabados, siempre en construcción. Por ello, a partir del estudio sostenido en un período prolongado de tiempo, fue posible observar el mejoramiento progresivo de las viviendas y los espacios públicos del barrio —como, por ejemplo, la pavimentación o mejorado de calles, o la instalación de redes de alumbrado público—, pero siempre a expensas de la reproducción de espacios precarios, de más reciente creación, a medida que el barrio se va extendiendo por la ocupación de nuevos terrenos. La urbanización periférica, dice Caldeira, es un proceso que siempre está siendo desplazado, e involucra tanto el mejoramiento, como simultáneamente, la reproducción de la desigualdad y la precariedad de los espacios de la ciudad (Caldeira, 2017).

Otro aspecto sobresaliente es que la autoconstrucción de la periferia supone, señala Caldeira (2017), conexiones transversales con las lógicas oficiales, es decir, no las contradice directamente, pero las desestabiliza, las redefine. Ello conlleva la imposibilidad de oponer categorías tales como legal/ilegal, formal/informal, cuyas delimitaciones son siempre inestables. Así podemos comprender la superposición de acciones tales como la ocupación y la compra de terrenos —aun cuando, como ya fue mencionado, muchas veces los compradores hayan sido defraudados—; el “enganche” a los servicios públicos, junto a la demanda al Estado por la provisión legal de los mismos. De modo similar, permite comprender acciones que combinaron la utilización de recursos económicos entregados por el Estado para la realización de proyectos impulsados por la organización política, en espacios ocupados de forma no legal.

No obstante, siguiendo el planteamiento de la autora, no debemos suponer que el Estado se mantiene ausente, ni que sea inexistente cierta planificación en el curso de esta urbanización. En ese sentido, es posible remarcar que la reducida iniciativa estatal para ofrecer mejores condiciones de habitabilidad en el barrio se justificó en base a la normativa urbanística municipal, que definía como “suelo no urbanizable” a la totalidad *zona rural* y a ambos márgenes del canal hídrico. Esto a razón de su inundabilidad, y al menos hasta tanto se realizaran las obras de infraestructura necesarias para revertir dicha condición (Ordenanza Municipal Nº6.492, 1997). Es decir que esa inacción se asentó deliberadamente en las regulaciones vigentes.

A partir de la inundación producida en el año 2007 y de los procesos de demanda a los que hicimos referencia en el capítulo anterior, el gobierno municipal debió desplegar diferentes iniciativas orientadas a intervenir en esa porción del espacio urbano, si bien con un sentido que no fue unívoco. Por un lado, y a instancias de las demandas orquestadas por los pobladores, promovió la regularización dominial en la *zona urbana* mediante una declaración de interés social sobre el sector de asentamiento, que incluía la expropiación de las tierras afectadas (Ordenanza Municipal N°8.362, 2008). Aunque dicho sector estaba contenido dentro de la planicie de inundación, se esperaba que su condición de inundabilidad fuera revertida a la brevedad, al concretar la realización de las obras de infraestructura pendientes sobre el canal.

Por otro lado, el Municipio sostuvo la condición de área no urbanizable para la *zona rural*, ratificando así el carácter irregular de la ocupación del lugar. Mientras tanto, de modo ilegal y en el contexto de una fuerte controversia, entre los años 2008 y 2009 comenzaba a ejecutarse allí el lento avance de las obras para la realización de un proyecto habitacional —un barrio privado o “country”—, incluyendo el desalojo de algunas familias de pobladores, tal como anticipamos en el capítulo previo.

Cuando en el año 2010 el Municipio prohibió la realización de nuevos barrios privados dentro del ejido de la ciudad (Ordenanza Municipal N°8.725, 2010),<sup>61</sup> el proyecto habitacional viró hacia otra forma: se enmarcó en un convenio urbanístico público-privado que comprendía la totalidad de las tierras al oeste del canal hídrico, es decir, la llamada *zona rural*, aprobado a fines de 2011 (Ordenanza Municipal N°8.885, 2011).<sup>62</sup> Permaneció en gran medida, no obstante, la orientación hacia el mercado del futuro proceso de urbanización, destinado a capas de medios y altos recursos, y en consecuencia, poniendo en riesgo la permanencia de los sectores sociales que lo habían habitado por décadas.

En resumidas cuentas, estos procesos que delineamos fueron configurando un conflicto que enfrentó contrastantes procesos y proyectos de urbanización en la periferia de la ciudad: aquel que venía siendo desplegado por las y los pobladores, y el que pretendía incorporar esas tierras, recientemente valorizadas a través de la obra pública, al mercado inmobiliario. En ese

---

<sup>61</sup> El proyecto de Ordenanza fue presentado por el propio movimiento social, consiguiendo el apoyo de ediles suficientes para lograr su aprobación. La insuficiencia de esta normativa para evitar los desalojos que se estaban produciendo en el barrio, fue uno de los motores para recrudecer el conflicto.

<sup>62</sup> El Plan Especial de Desarrollo Urbano y Social (Ordenanza Municipal N°8.885, 2011), tuvo el propósito de encausar el ordenamiento del proceso de urbanización y transformación del uso del suelo, definiendo zonas de protección ambiental y áreas para el desarrollo inmobiliario y vivienda social. De este ambicioso plan, que permaneció bajo intenso cuestionamiento por parte de la organización política, solo se concretó una pequeña fracción destinada a una urbanización privada (Ventroni et al., 2016), cuya aprobación se había realizado con anterioridad a la Ordenanza N°8.725, que suprimía esa figura. El conjunto del Plan fue finalmente derogado en el año 2020.

marco, la *zona rural* se constituyó en el foco espacial de esa conflictividad, tal como con elocuencia lo describía Nora:

Cuando pasó todo lo de las inundaciones, y la desesperación del privado de sacar a la gente de ahí... como que yo empezaba a visualizar ese gran proyecto de la ciudad de Rosario. Que era un monstruo que se venía (...) era un súper proyecto. Esa se iba a transformar en la parte más rica de todo Rosario. (RNº56, 22/12/17).

En el siguiente apartado exploraremos un proyecto urbano alternativo, fundado en esta intensa conflictividad, formulado por el movimiento social. Proyecto que sería, asimismo, la trama contextual en la que la organización daría nacimiento la escuela.

## **2 “Ante las topadoras”. La creación de la escuela en la trama de la lucha por la tierra**

Como hemos venido desarrollando, las y los habitantes del barrio se habían implicado en un largo camino de autoconstrucción de su lugar de residencia. En un proceso que aún continúa, durante décadas se habían ocupado de obtener por distintos mecanismos sus terrenos, construir y realizar mejoras sucesivas a sus viviendas, así como proveerse de algunos servicios públicos a través de la extensión de las limitadas redes existentes.

Este proceso, al que hemos definido como urbanización periférica, retomando el concepto propuesto por Caldeira (2015), involucra todavía un aspecto más, que aún no hemos mencionado: en la producción del espacio urbano se enraízan también procesos de producción política. Según argumenta la autora, la agencia política, inseparable de la configuración espacial de la ciudad, cimentada en el hacerse y uso de las ciudades, transforma las vidas cotidianas y los espacios de vida de quienes habitan las periferias, abriendo, a la par, lugares de experimentación política.

A continuación, analizaremos el proceso de organización política que se entramó en el conflicto sociourbano que describimos anteriormente, así como en las experiencias colectivas de autoconstrucción del espacio barrial. Apuntaremos a mostrar el modo en que se configuró cierta *lógica de ocupación del territorio* que, como parte de las experiencias formativas gestadas en el proceso de organización, penetró en la construcción de la escuela.

## **2.1 *Ocupar el territorio: producción política y colectiva del espacio urbano***

En el capítulo anterior adelantamos que en el proceso de conformación del movimiento social se fue configurando un eje de disputa en torno a la denominada “lucha por la tierra”. Esto es, la construcción, a partir de las problemáticas concretas enfrentadas por los habitantes del barrio —de modo central, las inundaciones y los desalojos—, de un campo de demanda, confrontación y negociación con el Estado, principalmente en el nivel municipal. Ello supuso vertebrar el proyecto político de la organización en relación al conflicto sociourbano que venimos describiendo. Según lo describía Santiago, a los fines de interiorizar a las y los docentes en el proyecto del movimiento social, el foco “tenía que ver con una manera de entender que ese barrio, ese pedazo de tierra estaba en conflicto. Ese barrio era pretendido por otros intereses: intereses económicos, intereses corporativos... muchas veces avalados, en connivencia, digamos, con los Estados municipal, provincial” (RNº21, observación en reunión de docentes. 18/06/11).

La “lucha por la tierra” entrañó, antes que nada, la elaboración de estrategias para detener el avance del proyecto urbanizador privado y de ese modo, evitar el desalojo de los residentes del barrio. Una de las estrategias principales consistió en desplegar una activa ocupación de espacios en la zona en conflicto: “había que proyectar, hacer cosas, como para que no sea tan fácil sacar a los vecinos de ese lugar” (Nora, RNº56, 22/12/17). Así, sobre la línea de avance del barrio privado, como describía Amanda mientras recorríamos el barrio y señalaba la localización de los distintos proyectos del movimiento, se apuntó a radicar distintos emprendimientos, “para que vean actividad, movimiento” (RNº2, 21/05/2010).

Esta ocupación tenía un doble objetivo: por un lado, en lo inmediato, y con un sentido pragmático, pretendía dar mayor “seguridad” a los residentes, ya que, como aseguraba Laura (RNº13, 04/04/11), en una entrevista que ya hemos citado: “no es lo mismo tumbar una casa de un vecino, que tumbar una escuela, una radio, una huerta, que tumbar casas y nada más”. Es así que las y los militantes entendían estas iniciativas, en particular aquellas que alcanzaron mayor resonancia, como la escuela y el tambo, como “muralla” que defendía el resto de los terrenos en litigio, “como un símbolo que en realidad sostiene o no la privatización del resto de las hectáreas de zona rural” (Florencia, docente y militante. RNº43, entrevista, 24/05/13).

Por otro, en un sentido prefigurativo, la ocupación del territorio pretendía ser la base para iniciar la construcción de un nuevo “modelo de ciudad”, que comenzaba a perfilarse como el núcleo del proyecto político de la organización. En las palabras que lo ponía Santiago, “una elaboración desde la praxis, de cómo entendemos nosotros como movimiento, como movimiento social y urbano, que pueden ser las ciudades, (...) nuestra utopía en términos del

espacio urbano (RNº21. 18/06/11). Hasta tanto se alcanzara la esperada expropiación de los terrenos, el colectivo político se había propuesto generar mediante la acción directa todo aquello que fuera necesario para la vida en el barrio: “nosotros queremos una escuela, vamos a levantarla nosotros, vamos a gestionar la nosotros y nosotros llevamos adelante” (Laura, militante. RNº13, Entrevista. 25/04/11).

Cabe aclarar que la ocupación no era la única alternativa desplegada por la organización. Esta se combinó con distintas iniciativas orientadas a la apertura de espacios de negociación con el Municipio, la presentación de proyectos para una urbanización del barrio sin la intervención del capital privado, o incluso, la elaboración de una propuesta para la supresión de la figura de barrio privado que, como fue señalado, acabó por ser sancionada. Sin embargo, la continuidad de las presiones para que los residentes de la *zona rural* abandonaran sus domicilios, junto a la orientación que asumieron las intervenciones del Estado tendientes a dar curso a los proyectos inmobiliarios para el lugar, contribuyeron a que ésta fuera una de las estrategias jerarquizadas por la organización política, principalmente entre los años 2010 y 2013.

En nuestra interpretación, entonces, durante este tiempo se fue configurando lo que hemos denominado una lógica de *ocupación de territorio*, esto es, un modo de *producción política y colectiva del espacio urbano*, condensado como experiencia formativa en el curso del accionar del movimiento social. Es decir, y como expresamos en el capítulo previo, puede comprenderse también a modo de *pedagogía* (Gramsci, 1983) que se fue configurando en el curso del proceso organizativo, y que permeó posteriormente el proceso de la construcción de la escuela. Veamos ahora en que consistió.

A los fines de sostener la ocupación, la organización política desarrolló diferentes proyectos. Entre los primeros que fueron impulsados, es posible mencionar los denominados “educativos” y “culturales”, entre los que se contaban el apoyo escolar para niños, alfabetización de adultos, la radio comunitaria para niños y jóvenes, diversos talleres, y más tarde, la escuela. También, se promovieron diferentes proyectos productivos, como las huertas comunitarias, la cría de aves de corral, una cooperativa textil, y el más importante en relación a las dimensiones que adquirió, un tambo y fábrica de productos lácteos. Estos emprendimientos pretendieron encausarse dentro de un “proyecto integral”, que fomentara “formas autogestivas” y “sustentables”, generadoras de “trabajos genuinos” para los pobladores (página web de la organización, año 2011). Resultaron importantes, a su vez, porque fungían como argumento para resistir propuestas de relocalización de los residentes: “con esta producción se fue cambiando el reclamo, porque si los desalojan, los vecinos no



pierden solo la casa, sino también la tierra con la que producen. El reclamo ahora es por la vivienda y la tierra” (Amanda. RNº2, observación y recorrida en el barrio. 21/05/2010).

A la par, se incluyeron proyectos de infraestructura para la creación de espacios públicos en el barrio. Es decir, sitios tales como una plaza con juegos para niños o un predio para la realización de deportes, “espacios puramente de encuentro, para pasarla bien”, “para juntarnos y divertirnos” (Bárbara. RNº4, reunión para la elaboración del proyecto de un polideportivo. 02/07/2010). Pero también fueron concebidos como públicos lugares como el centro cultural, “un espacio que el movimiento y está para todo”; “ese espacio donde nos reunimos, discutimos todo lo que es del barrio, se hacen las asambleas, se hacen jornadas culturales” (Natalia, entrevista durante visita a la radio. RNº7, 17/09/2010).

Para el desarrollo de tales proyectos, el movimiento social emuló, en cierta medida, la lógica desplegada en la producción del espacio barrial que ya describimos. No obstante, nuestro argumento es que las posibilidades y el sentido de ese *hacer*, gestados en la experiencia de la autoconstrucción, se reelaboraron colectivamente a partir del proceso de politización que se desencadenó con posterioridad a la inundación del año 2007, dando al proceso de producción del espacio barrial renovadas dimensiones.

Podemos mencionar, en primer término, que el movimiento no contó con la tenencia legal de los terrenos donde funcionaron estos proyectos, sino que procedió a la ocupación directa, una práctica que, como vimos, resultaba habitual en el barrio. Estos espacios fueron cedidos por las y los residentes —quienes habían ocupado esos espacios en primera instancia—, tal como aquella vivienda donde se emplazó el centro cultural, el primer proyecto impulsado por la organización en el barrio. O bien, ocupados conjuntamente, como fue el caso del tambo. Otros, como el caso de la plaza o el “polideportivo”, eran espacios públicos, o terrenos libres, ya existentes en el barrio, que fueron intervenidos por la organización para su mejoramiento.

En segundo término, su puesta en marcha fue posible a partir del trabajo dispensado por militantes y vecinos/as, que se involucraron en un intenso *hacer*. De este modo, en las jornadas de trabajo de campo, era posible observar múltiples tareas puestas en marcha por los sujetos, que iban desde la elaboración de proyectos para conseguir recursos económicos, recabar presupuestos para la compra de materiales, hasta la instalación de tuberías de agua y cableados eléctricos para autoproversearse de esos servicios, o la edificación de nuevos espacios

y mejoramiento de los existentes.<sup>63</sup> De acuerdo a lo que describía una de las militantes, esa actividad práctica permitía amplificar la capacidad de convocatoria de la organización:

Algunos [vecinos] se acercaron ahora. Porque por ahí los convocas más con un servicio, una actividad cooperativa, que con la cuestión más política. En realidad, todo es política, pero por ahí se acercan para participar de una cooperativa, y ahí les empezás a hablar y después por ahí se acercan a la asamblea. (Amanda. RN<sup>6</sup>. 23/07/10)

Por último, la concreción de estos proyectos fue posible por la puesta en práctica de diversos mecanismos que permitieron captar recursos provenientes del Estado en sus diversos estamentos, ya sea por adjudicación, mediante convocatorias oficiales, o conseguidos a través de la lucha y la negociación de acuerdos. Entre los primeros podemos mencionar las propuestas para la creación de un espacio para deportes, al que ya hicimos referencia, y para la creación de un “ciber comunitario”. Una cuestión importante es que éstos, a su turno, habilitaron a negociar nuevas mejoras. Por ejemplo, el montaje del ciber en el centro cultural de la organización, radicado en la *zona rural*, permitió ejercer presión para la instalación de transformadores de energía eléctrica en ese sitio, haciendo llegar por primera vez ese servicio a ese sector del barrio. Entre los segundos, se encontraron los denominados “Planes de seguridad territorial”, que consistieron en la entrega de materiales y la conformación de cooperativas de trabajo con jóvenes del barrio para efectuar tareas de mejoramiento en el espacio público, y para la materialización de distintos proyectos planificados por la organización: “básicamente exigirle algunos recursos a la Municipalidad para que autogestivamente este movimiento pueda empezar a mejorar la producción, a seguir fortaleciendo las instituciones propias, autónomas del movimiento” (Santiago, militante y docente. RN<sup>37</sup>, observación en reunión del equipo docente. 01/10/11).<sup>64</sup> En suma, en la

---

<sup>63</sup> Durante las visitas al barrio fue posible observar, en ocasiones, la actividad de los equipos abocados a la elaboración de los proyectos, aunque este no era el espacio habitual de sus reuniones. Además, de acuerdo a lo referido en la emisión de uno de los programas de radio, para ese entonces se había conformado un “Instituto” cuyo propósito era realizar una “contribución técnica a lo que se decida en el barrio” para la conformación de distintos “proyectos específicos”. Se incluían, entre los mismos, un “proyecto de infraestructura” en el que trabajaban arquitectos e ingenieros para diseñar “los espacios públicos, el polideportivo, (...) la accesibilidad al barrio”, y también proyectos de “economía territorial” conformado por contadores y licenciados en economía, y “un ingeniero agrónomo para darle bastante fuerza a la huerta” (Esteban, militante. RN<sup>4</sup>, observación en la emisión del programa radial. 02/07/10).

<sup>64</sup> En un documento de la organización, elaborado en el año 2011, la “seguridad territorial” era definida como “la construcción colectiva de un territorio común”. Según lo describía más llanamente una de las militantes (Laura, RN<sup>13</sup>, entrevista. 25/04/11), “queremos que el barrio sea seguro en este sentido, queremos que esté limpio, queremos que sea sano... vamos a pedirles las herramientas, pero nosotros nos encargamos de cortar los pastos...”. El acuerdo celebrado con la Municipalidad incluyó la entrega de materiales para refaccionar el centro cultural —que por entonces se inauguraba su funcionamiento como escuela— y los proyectos productivos, el mejorado de calles e instalación de luz eléctrica en la *zona rural*, y los recursos necesarios para el funcionamiento de las cooperativas.

práctica, estas propuestas conllevaron una densa interacción entre residentes, la organización política y el Estado, combinando de modo complejo lógicas oficiales con acciones no legales, lo formal y lo informal.

Ahora bien, más arriba señalamos que en el marco del proceso de organización colectiva se reelaboraron las posibilidades y los sentidos vinculados a la producción del espacio barrial, asumido hasta ese momento por los pobladores. Como es posible notar a partir de la descripción que presentamos, con la conformación del movimiento social esa producción se extendió mucho más allá del ámbito de la vivienda particular, para alcanzar dimensiones de la vida en común en el barrio —incluyendo, recordemos, lo cultural y educativo, lo productivo, los espacios públicos—. Así se fue transformando la fisonomía de aquel espacio compartido, teñido con la impronta estética aportada por la organización —sus colores, la llamativa cartelera, y el trajinar de militantes en su ir y venir continuo— (cf. Manzano, 2016a).

Este *hacer colectivo* pretendió transformar, por lo demás, el conjunto de relaciones sociales tejidas en el ámbito barrial: “no es que vamos a hacer cierto tipo de edificios, una manera nueva de construir. No. Vamos a construir la mente nueva. Un ser humano nuevo, que piense distinto (...). Que todos los vecinos vivan cordialmente, solidariamente” (Pablo. RNº8, entrevista durante visita a la radio. 15/10/10).

Cabe destacar, por último, que con esta producción colectiva se fue articulando un sentido fuerte en torno a los *derechos que devienen de la condición de habitar la ciudad* (Gledhill, 2010; Holston, 2009; Manzano, 2020; Oszlak, 1983), sobre los cuales era posible estructurar la demanda de mejores condiciones de vida en el barrio.<sup>65</sup> En una entrevista realizada algunos meses antes del lanzamiento de la escuela, Pablo (RNº8. 15/10/10), describía de este modo el horizonte político que se iba perfilando para la organización:

Porque a la ciudad la habitamos todos, que todos tengamos las obligaciones, pero también los mismos beneficios, las mismas oportunidades, el derecho al trabajo, el derecho a la salud, a tener una casa digna, todo lo que un hombre necesita para vivir dignamente. Ahora, digamos, antes de la asamblea, de esta reunión de vecinos, esta zona estaba olvidada. Acá no había luz, de acá hasta el pueblo llovía y a la noche no podías moverte. Tenía que quedarte ahí hasta el otro día, porque ¿cómo ibas a pasar? la calle llena de barro y sin luz. Los pibes para ir a la escuela... ¡acá la mayoría de los pibes casi ni iban a la escuela!

---

<sup>65</sup> Este lenguaje de derechos buscaba confrontar con los argumentos esgrimidos oportunamente por el gobierno del Municipio, al aducir que aquel sitio constituía terreno rural y que por ello no había responsabilidad por las inundaciones: “ni siquiera nos tenían localizados en el mapa, no existíamos, eso fue durísimo. Para mí personalmente fue durísimo (...). Porque los grandes políticos que estaban en esa mesa no nos registraban, y entonces duele un poco, duele un poco que no te registren... ¡si somos ciudadanos igual que todos!” (Marta, referente barrial. RNº2, observación de la emisión del programa de radio. 21/05/10).

Desde nuestra perspectiva, en resumidas cuentas, este es el contexto que permite comprender la emergencia del proyecto educativo y las características que asumió en el primer momento de su construcción. Fue a partir de la agencia política emergente en el curso de estos procesos que, como señalaba Nora en el acto de inauguración de la escuela, militantes y vecinos, reunidos en el movimiento social, se “atrevían” por vez primera a ir más allá de conseguir luz y agua para la *zona rural*, se lanzaban a *crear escuelas* allí “donde el diablo perdió el poncho” (RNº12, 04/04/2011).

## **2.2 La escuela en el proyecto urbanizador del movimiento social: “impacto territorial” y formación subjetiva**

Para el año 2011 las tensiones en torno al conflicto por la posible urbanización de la *zona rural* del barrio iban en aumento: “se había aprobado la Ordenanza [de prohibición nuevos barrios privados] y al otro día teníamos topadoras de todas formas”, contaba Laura en la entrevista que tuvimos durante la primera visita a la escuela (RNº13. 04/04/11). Fue entonces que desde el movimiento social se definió lanzar una ofensiva más fuerte, emplazando proyectos que, en su perspectiva, resultara más difícil desalojar. De este modo, como anunciaba con entusiasmo uno de los militantes en la inauguración, “ante las topadoras”, se levantaba la escuela (Santiago. RNº12, 04/04/2011).<sup>66</sup>

El lugar elegido fue el centro cultural que, como ya dijimos, funcionaba en un terreno ocupado en la *zona rural*. Semejante a los demás proyectos impulsados por la organización, la puesta en marcha de la escuela requirió reparaciones y refacciones del espacio físico que irían a utilizar, involucrando para ello a *militantes* y *vecinos*, que colaboraron en las tareas de albañilería y mejoramiento general del local. Además, se contó con los recursos materiales entregados por el gobierno Municipal, en el marco de los “Planes de seguridad territorial”. Y también de forma similar al resto de los emprendimientos que venían desarrollándose, la creación de la escuela permitió traccionar la realización de algunas mejoras en el espacio circundante, como el mejorado de las calles, y la extensión del cableado eléctrico.

---

<sup>66</sup> Además de la creación de la escuela, hacia fines de ese año el movimiento relanzó el proyecto del tambo conformado ahora como cooperativa de trabajo, destinando una importante inversión para su mejoramiento. En esos terrenos instaló, además, un prototipo de vivienda diseñado para ser localizado fácilmente en cualquiera de los terrenos de la *zona rural*.



*La escuela en la zona rural (1) y en el local de la “radio comunitaria” (2).  
Dibujo realizado por Nora.*

En suma, nacida como una “bandera de lucha”, cuyo propósito fundamental era “visualizar una institución dentro de la zona para que no siga avanzando todo lo que era la trama de las especulaciones inmobiliarias” (RNº56, 22/12/17), la escuela quedó imbuida por la lógica que en ese momento primó en construcción política de la organización, es decir, aquella que hemos denominado ocupación del territorio, y que fuimos describiendo anteriormente. No obstante, la escuela fue todavía más allá, transformándose, en la perspectiva de las y los impulsores del proyecto, en “la materialización”, “el primer faro de prefiguración” del horizonte de construcción política de la organización.

Así pues, la “lucha por la tierra” fue un eje central, que estructuró la construcción de la propuesta educativa, y fue profundizándose progresivamente durante este primer momento. Desde el comienzo, se planteó la necesidad de que la escuela “no fuera ajena al contexto en que se desarrolla”, y que pudiera realizar “una intervención eficaz sobre ese territorio”. Con esta intervención, que los sujetos denominaron “impacto territorial”, se pretendía generar efectos “no sólo en los estudiantes sino en toda la comunidad” (Laura, RNº13. 04/04/11) y a la vez, promover la participación de los habitantes del barrio en los asuntos de la escuela.

Nosotros cuando empezamos a armar la temática de la asamblea, pensamos que un poco las características de todos estos años de construcción política, teníamos

muchas cosas de construcción saldadas, en el sentido de que había compañeros que eran estudiantes que ya tenían muchas asambleas encima, como que había procesos ya consolidados en múltiples instancias. Entonces pensábamos que una forma de pensar la funcionalidad del bachi, como parte de un proyecto político y como parte de un territorio, era destinarle como función cierto impacto territorial. Que el bachi, en las asambleas, se pensarán actividades de impacto territorial. (Leandro, docente y militante. RNº16, observación en reunión de docentes. 28/05/11)

En la práctica, este propósito se plasmó a través de una fuerte articulación de la escuela con los espacios y proyectos impulsados por el movimiento en el barrio, tales como la huerta, el tambo, o la radio comunitaria. Inicialmente, estos espacios fueron utilizados para realizar algunos trabajos puntuales, previstos desde las distintas asignaturas. Pero, con el tiempo, y a medida que se fue formulando con más precisión el proyecto pedagógico, se convirtieron en sitios clave para la formación: allí se desarrollarían las “pasantías territoriales”, donde las y los estudiantes culminarían su tránsito por la escuela. Dichas pasantías, en relación a las “terminalidades” previstas, fueron concebidas como formas de desarrollar conocimientos que permitan a los y las sujetos “transformar el territorio” (Documento: “Confección de los Modos Curriculares de la Escuela”, año 2012).<sup>67</sup>

Es necesario apuntar que, de modo simultáneo, el conflicto por la tierra fue dado algunos giros en el curso del primer año de funcionamiento de la escuela: mientras en el gobierno municipal se proponía la aprobación del Plan de urbanización público-privado, al que referimos anteriormente, desde el movimiento social se gestaba un proyecto alternativo, como respuesta “ante la problemática de la tierra, la urbanización, y la necesidad de construir otro modo de vida en las ciudades” (Documento de la organización, año 2011). El proyecto pretendía dar solución a tales problemáticas en el barrio a través de la expropiación definitiva de un amplio sector de la *zona rural* —para más precisión, toda el área cubierta por el asentamiento—, y de la declaración de interés social del resto, para evitar el avance de otros proyectos hasta tanto se concretara por vías legales el cambio del uso del suelo, con la finalización de las obras sobre el canal.

Los terrenos expropiados serían el espacio para la puesta en práctica de un conjunto de propuestas que la organización venía desarrollando de forma incipiente, en los hechos, como “prefiguración” de su modelo de ciudad, y que podían ser potenciadas por la ejecución de un

---

<sup>67</sup> En este primer momento, las diferentes “terminalidades” —a elegir por las y los estudiantes durante el último año de cursado— eran tres: “producción rururbana”, “comunicación estratégica” y “salud”. Las dos primeras consistían en líneas prioritarias del trabajo que venía desarrollando el movimiento, mientras que la última resultaba, todavía, una línea a desarrollar. Más tarde las “terminalidades” fueron dejadas de lado. Veremos estos procesos en el siguiente capítulo.

convenio “público-público” —tal como denominaron a la articulación del Estado y el movimiento social, con la que pretendían reemplazar el modelo prevaleciente de concertación con el sector privado—. Así, la propuesta aspiraba a erigirse como una alternativa más amplia, no reducida al espacio barrial particular, sino que pudiera ampliarse a toda la ciudad. En la visión de las y los militantes,

No solamente [es] la culminación de un proceso que llevó años, sino, realmente, la posibilidad histórica para muchos de nosotros de encarar un proceso... y en un lugar que está previsto para muy pocos, y abrirlo hacia toda la ciudad. Realmente nos parece que es la batalla final, y así lo vamos a encarar, y es el convite que vamos a hacer, no solo al movimiento, sino a toda la ciudad. (Rodrigo, militante y docente. RNº38, observación en reunión de docentes. 15/10/11)

En el marco de este gran proyecto, la escuela pasó a ocupar un lugar sumamente relevante: “nosotros siempre entendimos que la escuela era la primera institución (...), la primera institución formal, o informal, pero de ese nuevo proyecto de urbanización que nosotros queremos hacer” (Santiago, RNº38, 15/10/11). Y en ese sentido, su importancia también devenía, según lo entendían los militantes, del hecho de estar ya funcionando: “no es lo mismo decir bueno, son gente que tiene proyectos... no, es gente que tiene una escuela (...) Le da una legitimidad, digamos, al proceso” (Leandro. RNº36, observación en reunión de docentes. 28/09/11).

Además, su protagonismo se concibió en relación a la importante función formativa que habría de cumplir para el futuro del proyecto político: “[en la escuela] el movimiento, en su totalidad, encontró un lugar, de formación de personas, de sujetos, del “hombre nuevo” como decía el Che, que supera cualquiera de los otros lugares que nosotros pudimos producir en los años anteriores” (Rodrigo. RNº38, 15/10/11). En pos de cumplir tal rol, y de profundizar la articulación “del proyecto político al proyecto pedagógico”, se buscó delinear el “perfil” a consolidar desde la experiencia de la escuela:

Como instancia de formación y de redefinición, pensábamos armar ese perfil de trabajador territorial que ya está en escritos del movimiento... y que ya está pensado, pero también alumbrarlo a la luz de la existencia de la escuela, al día de hoy. Aprovechar esa categoría que nos viene acompañando, pero resignificarla por la presencia de la escuela. (Leandro. RNº38, 15/10/11)

Fue en esta trama que, como señalamos al final del Capítulo I, se fue gestando una imbricación entre el movimiento social y la escuela, como lo describía uno de los militantes, “algunos tabiques que quizás estaban al principio, o que se piensan al principio, que empiezan a desaparecer o a derribarse. Y empieza a adquirir toda una solución de continuidad, entre la

escuela y el movimiento que a nosotros nos dejó sorprendidos” (Leandro. RNº37, observación en reunión de docentes. 01/10/11). O como lo ponía Andrea, varios años después, “la escuela era el Movimiento, y el Movimiento era la escuela” (docente. RNº68, entrevista. 27/08/18).

A lo que estamos aludiendo, en otras palabras, es que en este primer momento de construcción de la escuela se produjo una fuerte identificación entre ésta y el conjunto del movimiento social, diluyendo las posibles distinciones entre sí. La escuela encarnaría, todavía más, esa lógica de *ocupación de territorio* que, en nuestra interpretación, caracterizó al modo de construcción del movimiento social en esos años. Quienes impulsaron el proyecto educativo asumieron la voluntad de producir globalmente ese espacio barrial, es decir, no solo en cuanto a sus dimensiones materiales, sino también, en cuanto a las relaciones sociales, e incluso, en cuanto a la formación de las y los sujetos que darían vida al proyecto político impulsado por la organización.

### **3 Desplazamientos. La escuela en una trama de múltiples violencias**

El segundo momento que hemos identificado en la construcción de la escuela se inicia, en el año 2013, con un hecho en apariencia repentino: el movimiento social debió abandonar el sitio que ocupaba la escuela, y buscar su relocalización en otro lugar del barrio, lejos del foco del conflicto por el cual había nacido. Comprender cómo se produjo este *desplazamiento*, que fue, a la vez, un movimiento en el espacio y una reconfiguración de las lógicas de construcción, tanto de la organización política como de la propia escuela, requiere desenmarañar una trama de distintas violencias que permearon el contexto barrial, trastocando los espacios cotidianos de vida de las y los sujetos.

#### **3.1 Un contexto candente: “el barrio prendido fuego”**

Años más tarde, al rememorar en el contexto de un acto escolar el largo proceso de construcción de la escuela, una de las docentes eligió una imagen elocuente para caracterizar el año 2013: “en el verano [el barrio] estaba prendido fuego. No por las temperaturas, sino por la crisis de violencia que se vivía acá” (Laura, RNº88, observación en el acto de entrega de libretas. 08/12/18).

Esta violencia que iba copando el barrio en ese momento se hallaba asociada, según los relatos que pudimos recabar, no solo a grupos delictivos que comenzaban a ganar visibilidad



tanto en este barrio como en otras partes de la ciudad, sobre lo que volveremos más abajo. Sino también, y lo que es fundamental para los procesos que estamos analizando, del accionar de “punteros políticos” que habían volcado voluntades en contra de la organización: “[empiezan a] hacer este trabajo de decir cosas, de tirar... hacer que los vecinos empiecen a desconfiar de un montón de cosas... y hasta que se arma toda una cuestión muy violenta”, diría Nora (RNº56. 22/12/17) años más tarde, en una entrevista.

Otras versiones destacan, además, la acción de “vecinos puntuales”, que más allá de posibles vinculaciones a estructuras partidarias, habrían intervenido para fomentar dudas y resquemores en contra del movimiento social. Analía, una joven que había participado desde niña de las actividades propuestas por el movimiento social, y en el 2013 comenzaba la escuela, señalaba: “había personas puntuales, también, llevando eso... ¡vecinos! No, para mí fue de vecinos, pero vecinos que les habrán dado algo. A uno, y ese le lavó la cabeza a los otros” (Analía, estudiante. RNº97. 29/08/19).

Por último, los relatos también apuntan, como trasfondo principal de esta violencia emergente, a los intereses inmobiliarios que continuaban proyectando en la zona, así como a la reciente definición de conformar el partido político para participar de las elecciones municipales que se celebrarían en el año 2013: “el hecho de que se cree el partido hace que haya todo un movimiento en el barrio, con otras fuerzas políticas, que de alguna manera intentan como destruir todo aquello que estaba construido”, recordaba Andrea (RNº72, entrevista. 10/09/18) mucho más tarde. Esta era una hipótesis que coincidía con las primeras versiones que recogimos sobre el hecho, en una entrevista realizada apenas unos meses después de la mudanza de la escuela, cuando todavía estaba funcionando en un espacio transitorio: “[El crecimiento de la escuela] sigue generando molestia. A los mismos de siempre, digamos, a los mismos especuladores inmobiliarios que no pueden creer que podamos hacer un proyecto así, y ahora también a partir de la inclusión en la política electoral” (Florencia. RNº43. 24/05/13).

En sumatoria, según relata Nora (RNº62, entrevista. 10/05/18), en ese entonces “había todo un quilombo. (...). [Los militantes] estaban con miedo, cada vez que entraban, de que los lastimaran. Habían tenido encuentros muy fuertes con algunos vecinos. O sea, fue todo un quilombo. ¡Muy fuerte!”. Y en medio de ese contexto, buena parte de las agresiones se focalizaron directamente sobre la escuela: “era dar clases, a la noche, en tremenda oscuridad como es zona rural, y recibir piedrazos y piedrazos sobre el techo. Que no sabés si vos abrí la puerta y te dan un piedrazo en la cabeza”.

Vos estabas ahí dando, estudiando, y una piedra, otra piedra. (...) Después era, cada vez que vos te ibas, bueno, choreaban otra cosa... chorearon otra cosa...

rompían la puerta. Eso era cuando no había nadie. Hasta que empezó a ser esto, de los cascotazos, agresiones a la salida de la escuela, con los profesores. (Analía, Registro N°96. 20/08/19)

El incremento en la frecuencia y en la intensidad de estas acciones violentas llegó a “un punto límite”, desencadenando la definición de dejar inmediatamente el lugar. De modo ciertamente paradójico, este suceso acabó con una ocupación: “¡Y fue irnos... y entraron! Cuando nos fuimos, ellos entran (...) Y ahí ya quedaron como utilizando el lugar. Ya se adueñaron un poco del lugar”:

Se perdió todo un lugar que... ponele que no hubiera podido seguir siendo escuela, hubiera sido un centro cultural. Hubiera sido un lugar de... era un lugar de referencia muy fuerte. Era un lugar, en zona rural, de pertenencia [resalta]. ¡Y hubo que abandonar todo! (Andrea, RN°68. 27/08/18)

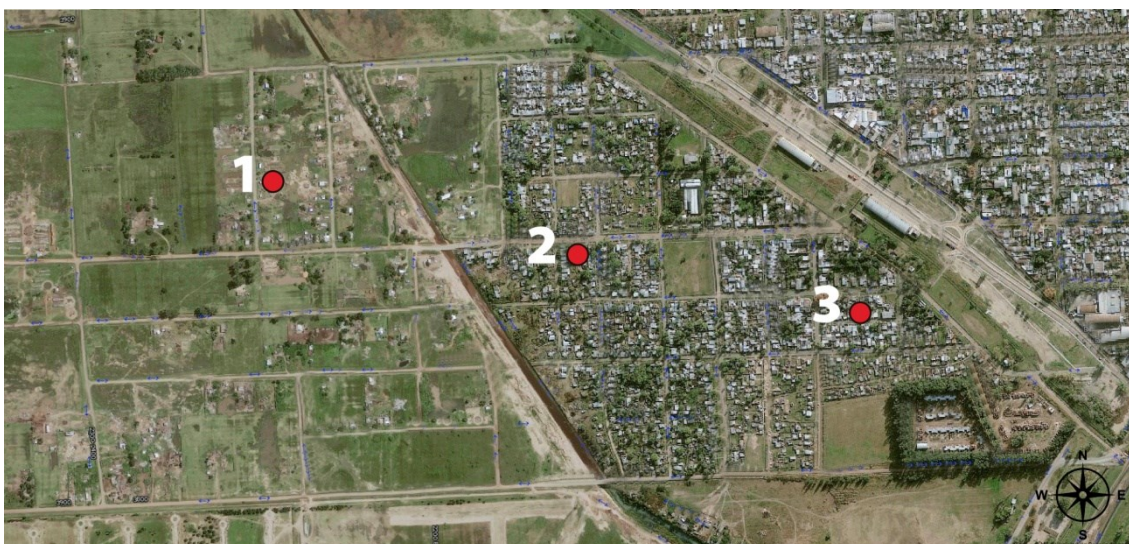
Con el correr de los meses se iría plasmando aquello que señalamos en el Capítulo I, que Nora caracterizaba como una “retirada” del movimiento social. Vale decir, la relativa reducción de la actividad y la presencia de las y los militantes en el barrio, a razón del redireccionamiento de recursos para potenciar el partido, pero también, por el riesgo tangible que corrían ante una escalada de la violencia. Con ello iría perdiendo gravitación la lógica de ocupación para producción del espacio barrial que describimos en los apartados precedentes.

Es así que en nuestra interpretación, este hecho, la pérdida de la escuela como enclave del movimiento social en la *zona rural*, resulta significativo en tanto marcó un quiebre que marca el paso del primer al segundo momento de construcción, esto es, del *momento de apertura al momento de transición*, tal como los hemos llamado en el capítulo anterior. Todavía más, condensa, en cierto modo, la lógica de producción del espacio barrial que había primado hasta el momento, basada en la ocupación, junto a la anticipación de procesos que comenzaban a desplegarse todavía de forma incipiente en el barrio, y que se verían profundizados en ese bienio. Nos referimos a la agudización de formas de violencia que permearon la cotidianeidad de las y los sujetos y contribuyeron a reconfigurar el sentido de la escuela en la trama barrial.

### **3.2 Entre “narcos” y “bandas”: la escuela y la “protección” de las y los jóvenes**

Con posterioridad a los sucesos que describimos en el apartado anterior, la escuela se trasladó, primero, al local donde funcionaba la radio comunitaria y el proyecto de la

cooperativa textil, ubicado al otro lado del canal, en la *zona urbana*.<sup>68</sup> Luego de algunos meses, se reinstaló en lo que ya sería su localización definitiva hasta el presente: una casa alquilada en el sector de propietarios de la *zona urbana*, próxima a la ruta que delimita el barrio, a una distancia aproximada de unas quince o veinte cuadras de su emplazamiento original.



1. *La escuela en su ubicación inicial (zona rural)*
2. *La escuela en el local de la radio comunitaria (zona urbana)*
3. *La escuela en la casa alquilada (zona urbana)*

*(Elaboración propia en base a fotografía aérea del año 2011, obtenida de <http://infomapa.rosario.gov.ar/emapamapa.htm>).*

Pero antes de continuar con la escuela, es necesario detenernos en el contexto en el cual se dio su “refundación” en la nueva ubicación. Los años inmediatos a la instalación de la escuela en la zona urbana son retratados por las y los sujetos como un tiempo en el cual el barrio estuvo “medio sacudido, bastante sacudido, por la inseguridad”; “vino una ola de delincuencia tremenda, mucho abuso” (Ariel, egresado. RNº90, entrevista. 10/12/18); “hubo momentos en que no se podía entrar al barrio, y que decían: se suspende [la clase] porque se están peleando los dos bandos” (Andrea, docente. RNº72. 10/09/18).

Es necesario ubicar estas descripciones en un contexto más amplio que se desplegó a escala de la ciudad en esos años, al que aquí no podremos referir más que de modo superficial. Nos referimos al aumento de la violencia urbana que tuvo su pico máximo precisamente en el

---

<sup>68</sup> Este local había sido, en el pasado, la residencia del cura del barrio, y fue cedida al movimiento social con posterioridad al conflicto por las inundaciones, para que allí se realizaran las asambleas. También hubo intentos de ocuparla a la fuerza, y finalmente quedó como vivienda particular de uno de los jóvenes del barrio.

año 2013, asociada a un alza en la tasa de homicidios y el notorio accionar de bandas vinculadas al comercio de drogas ilegales (Gil, 2017). En relación a ello, se fue consolidando una imagen de Rosario como “ciudad narco”, “epicentro del avance del narcotráfico” en el país, tema que se instaló en las agendas políticas y mediáticas (Cozzi, 2018).<sup>69</sup>

En efecto, esta imagen se asentó en una serie de hechos concretos que sacudieron, con distintas intensidades, los cotidianos de los barrios populares de la ciudad, y que permearon, de igual modo, el contexto barrial bajo estudio. Algunos de estos sucesos, por su imponente, fueron representados en extenso por los medios periodísticos locales, y como aseguraba una militante y docente de la escuela, ya el 2013 “empieza con toda la opinión pública hablando del barrio, los conflictos de narcos” (Florencia. RN<sup>o</sup>43. 24/05/13).<sup>70</sup>

Otros sucesos, en cambio, si bien cubiertos con mayor anonimato, se colaron en las vidas de las y los sujetos sobre los que focalizamos, transformando en mayor o menor medida su cotidiano. A Nora, por ejemplo, le tocó ver de cerca “la persecución de los narcos” —principalmente amenazas e intimidaciones a sí misma y a distintos miembros de su familia— y sufrió en carne propia la “toma” y pérdida de su domicilio en el año 2014, luego de terminar la escuela. Con su extenso tiempo de residencia en el barrio, interpretaba el recrudecimiento de la violencia como vinculado a un cambio en los “códigos” con los que se manejaban las bandas, ya que hasta ese momento “ellos hacían la suya, nosotros la nuestra. La nuestra era salir a militar el barrio, que se yo, nunca jamás nos cruzamos ni tuvimos ninguna clase de quilombo”.<sup>71</sup>

---

<sup>69</sup> De acuerdo a lo que sostiene Cozzi (2018), la construcción social de esta imagen se consolidó en el cruce de distintos factores: el aumento de la tasa de homicidios registrados, una serie de muertes espectaculares catalogadas como “ajustes de cuentas” del “narcotráfico”, y la constatación de la vinculación a las redes de narcotráfico de policías y funcionarios públicos. Señala la autora que hasta el año 2012, Rosario mantenía una tasa relativamente baja de homicidios que, sin embargo, mostró a partir de ese año un aumento significativo, duplicando en muy poco tiempo su tasa histórica y llegando a su récord en el año 2013. Aumento que —con una leve disminución— fue sostenido en los años siguientes.

<sup>70</sup> En enero de 2013 tres militantes del Movimiento Evita fueron baleados por miembros de una banda dedicada al comercio de drogas, en el contexto de un enfrentamiento entre bandas rivales que, aparentemente, disputaban la comercialización en ese sector. El hecho cobró gran resonancia mediática, destapando una complicada trama que implicaba a miembros de la policía (*Rosario 12*, 12 de enero de 2013; *Rosario Plus*, 17 de septiembre de 2015). Ese mismo mes, el barrio volvía a los periódicos cuando un importante despliegue policial se dispuso a custodiar el domicilio de dos jóvenes acusados de homicidio, hijos de un oficial, a los fines de disuadir a los vecinos de manifestar su repudio (*Redacción Rosario*, 23 de enero de 2013). Más tarde, en 2015, otro hecho resonante fue una balacera en una chanchita de fútbol, en la que quedaron cinco chicos entre medio. Según los testimonios de los pobladores, recogidos por el medio periodístico, el hecho fue perpetuado por miembros de una banda vinculada a la venta de drogas, los robos violentos y el negocio de la usurpación de viviendas, aseguraban, además, que “las balaceras son cotidianas” (Diario La Capital, 22 de enero de 2017). Estos hechos ocurrieron a corta distancia del emplazamiento de la escuela.

<sup>71</sup> La interpretación de Nora coincide con lo que ha sido planteado en otros lugares, al señalar que la presencia del comercio de drogas ilegales no se trata de un fenómeno nuevo en los barrios, sino

[Antes] no se tocaba a los vecinos. Se los cuidaba. Estos pibes no. Estos pibes vieron tu casa, y tienen ganas, o no les gustó tú mirada... ¡listo! ¡Fuiste! ¡Te tomaron la casa! Te sacan y te fuiste, te vas. Esta casa no te pertenece más. O sea, no hay límites. No hay códigos, no hay respeto, nada. No les importa nada. (...) La gente sumisa. No puede hacer nada, con miedo. Han matado muchos, muchos vecinos, mucha cantidad de pibes. Peleas entre ellos, ¡pumba! Un tiro. Nada. Un mundo de nadie. Bah, no de nadie. Un mundo de ellos. (Nora. RNº62, entrevista. 10/05/18)

En otros casos, aunque no hayan sufrido la violencia de manera física y directa, las personas entrevistadas refieren haber quedado expuestas a una amenaza que trastocaba su vida cotidiana. Así, Analía (RNº96. 20/08/19) relataba que durante largas semanas había tenido que interrumpir la asistencia a la escuela, ya que, ante un hecho fortuito ocurrido a un familiar, “estaban buscando a toda la familia”, e incluso, habían “tiroteado” la casa de su suegra. Un recuerdo que, al momento de la entrevista, todavía evocaba con amargura “fue tan terrible en esa época... nosotros no podíamos salir...”.

Ariel (RNº90. 10/12/18), por su parte, un joven que en ese entonces estaba comenzando como estudiante en 1er año, describía al barrio en aquel momento como “tomado por la delincuencia”, y daba cuenta de ello refiriendo a una serie de robos perpetrados en la misma escuela:

En el tiempo que yo cursaba acá también hubo... si no me equivoco, tres robos. Fue un momento donde ya no se sabía qué hacer con la escuela, o nos uníamos todos para que esto siga permaneciendo en pie, y siga con las puertas abiertas, o esto se terminaba y que cada uno se vaya a estudiar a un EEMPA distinto.

En su mirada, esa caracterización se circunscribía a un período acotado, ya que la llegada de gendarmería acabó por “calmar bastante las aguas”.<sup>72</sup> Sin embargo, y aunque no había experimentado situaciones en las que el mismo hubiera estado en riesgo, la violencia reconocida en el barrio todavía constituía para él un peligro latente:

El tema por ahí de este barrio es que se arman barras. Digamos, por ahí suelen tomar algunos jóvenes, digamos, ciertos espacios, y por ahí son espacios públicos, que no los podés disfrutar porque se encuentran ellos. Y capaz que... es como que se adueñan en el momento que están, y vos no sabés si te van a robar, o te van a... saludar... ¡porque es como que es todo una caja de sorpresas! Hoy te

---

más bien, que han cambiado las formas con las que se expresa (Del Frade, 2014). Cozzi (2018) sostiene, por su parte, la reinterpretación o reformulación de los “códigos” que circulan en el “ambiente del delito”, antes que la inexistencia de los mismos.

<sup>72</sup> En el año 2014 se produjo en la ciudad de Rosario el “desembarco y ocupación pacífica” de fuerzas federales (Gendarmería, Prefectura y Policía Federal), como estrategia desplegada por el Ministerio de Seguridad Nacional frente al avance de la violencia y el accionar de bandas “narco”, concentrando su accionar en los barrios caracterizados como “los más violentos” (Cozzi et al., 2014).

encontrás con una cosa, mañana con otra, capaz que el que hoy te robó, mañana te saluda. Y al otro día, capaz que se viene a inscribir en la escuela. Digamos, entonces, es como que es todo muy variado...

Recuperando a Bourgois (2015), consideramos que la violencia exacerbada atraviesa la vida cotidiana de quienes habitan estos barrios, y que la ocurrencia de incidentes sumamente visibles y traumáticos puede infundir una sensación de peligro que trasciende la posibilidad real de convertirse en víctima. Como sostienen Calamari et. al (2020), retomando a Kessler, “esta clase de experiencias han venido configurando una creciente sensación de “inseguridad” y “peligrosidad” que hacen foco en el propio barrio y que cuestionan la representación del mismo como un espacio de confianza” (p. 100). Un fenómeno que las autoras inscriben en los últimos años de nuestra historia reciente. De allí que, aun con distintas intensidades, este contexto que describimos permeó las vivencias de las y los sujetos, dejando huellas perdurables. En las palabras de Ariel (RNº90. 10/12/18), “el miedo siempre está”: “vos salís a la calle y, digamos, por ahí no sabés si... no por exagerar, ¿no? pero no sabés si vas a ser dañado”.<sup>73</sup>

Ahora bien, por lo que atañe a la escuela, la mudanza a la *zona urbana* implicó enfrentar, además de este complejo contexto, otros desafíos. Como ya fuimos advirtiendo, esta nueva ubicación la dejaba lejos del frente del conflicto por la tierra en la *zona rural*, debiendo relocalizarse, además, como señalaba Nora (RNº56, 22/12/17), “en una zona donde hasta ese momento no teníamos un anclaje como movimiento, de trabajo territorial”.<sup>74</sup> Y si para quienes integraban el proyecto educativo esto fue “todo un cimbronazo”, también abrió posibilidades para que se incorporara más gente, “para todo el mundo era como más cerca, y era más claro el objetivo de esta escuela” (Andrea. RNº72. 10/09/18). Así, como describimos en el Capítulo I, esta nueva ubicación implicó un importante crecimiento de la matrícula de estudiantes, a partir de una cuantiosa incorporación de jóvenes.

Conjugando estos elementos, la escuela se fue reconfigurando para asumir otros sentidos, que desplazaban parcialmente aquella primera lógica de construcción, propia del movimiento social, centrada en la ocupación del territorio y que, de forma incipiente, comenzarían a tramarse desde la experiencia misma de la escuela. De modo tal que, durante

---

<sup>73</sup> También Sanchez (Sanchez, 2006; Sánchez, 2003) analizó el modo en que los procesos de violencia atraviesan la cotidianeidad de las y los jóvenes, restringiendo la posibilidad de desplazarse por la ciudad y alimentando una percepción de peligrosidad con respecto al espacio barrial.

<sup>74</sup> La escuela se ubicó lejos del conflicto no solo en términos de distancia espacial, sino también en forma simbólica, ya que esta vez no se trataba de un espacio ocupado, sino alquilado legalmente para el funcionamiento de la escuela. Era un esfuerzo por “regularizar la tenencia de la tierra”, como reconocían en un documento elaborado para una jornada de lucha a los fines de alcanzar el reconocimiento oficial (Documento de la escuela, año 2014).

los primeros años de funcionamiento de la escuela en la *zona urbana*, cobró centralidad un modo de construcción que hacía pie en cierta lógica que hemos nominado de “protección” de las y los jóvenes. Como expresaba un documento elaborado por docentes de la escuela a comienzos del ciclo lectivo del 2013: “en estos años de vida en el ‘territorio inviable’, podemos enunciar que la escuela ofrece ‘protección, pertenencia e identidad’ a quienes la constituyen y la construyen” (Documento de circulación interna de la escuela, marzo de 2013).

Bajo esta lógica, la escuela fue concebida como una alternativa frente al clima de violencia vivenciado en el barrio, un espacio de “encuentro” para las y los jóvenes. De acuerdo a la descripción que realizaban las docentes en aquel acto escolar con el que iniciamos el apartado anterior, en esos años,

nuestros pibes se enfrentaban ante una disyuntiva, de estar en la calle y exponerse a esa violencia y a ese clima enrarecido que había, o venir a la escuela sin saber que era lo que se presentaba en la escuela, pero sabiendo que era diferente, y pudiendo hacer ahí otra cosa, y pudiendo encontrarnos, también. (Laura. RNº88, observación en el acto de entrega de libretas. 08/12/18)

Pero este escenario se caracterizaba no solo por la presencia de las “bandas” y los “narcos”, sino también, en relación a la llegada de la Gendarmería, en el año 2014. Según denunciaba un documento elaborado desde la escuela, “la única intervención hasta ahora en los territorios, en la versión militar de la respuesta estatal, fue la presencia de gendarmería en los barrios y la promesa nunca efectivizada de los programas sociales” (Documento de difusión de la escuela, 18/06/14). Desde la visión de las y los docentes, y en contraste con la mirada ofrecida por Ariel en el fragmento de entrevista citado anteriormente, resultaba simplemente “alguien más de quien cuidarnos” (Raquel, RNº88. 08/12/18).<sup>75</sup>

Desde la escuela se orquestaron diferentes estrategias. Como parte de los contenidos escolares se problematizó la cuestión de la violencia, abordando en particular un caso que fue paradigmático para la ciudad, y acompañando la lucha por justicia que lo rodeó: el triple crimen de Villa Moreno.<sup>76</sup> También se desarrollaron talleres de “información y formación sobre nuestros derechos”, y una encuesta para reunir información acerca de las problemáticas

---

<sup>75</sup> En una investigación colectiva de la que participamos, focalizada en las experiencias socio-educativas de jóvenes que viven en un barrio de la zona oeste de Rosario, registramos los sentidos en contradictorios que expresan las y los jóvenes en relación a la presencia y el accionar de las distintas fuerzas federales y la policía provincial, sentidos que van desde cierta adhesión a su presencia en el barrio, hasta la denuncia de abusos y hechos de violencia. También de la connivencia de oficiales con las bandas delictivas (Nemcovsky et al., 2020).

<sup>76</sup> Se trató del brutal asesinato de tres jóvenes militantes de una organización política, producido en enero de 2012. Inicialmente catalogado como “ajuste de cuentas” por la policía y la opinión pública, luego se supo que los militantes habían sido confundidos con los miembros de una banda rival por quienes llevaron adelante el homicidio. El caso ganó gran espacio en la prensa, y desencadenó una importante movilización popular en reclamo de justicia.

vividas en el barrio, a los fines de diseñar estrategias para enfrentarlas (Revista “Rescatate y Activá”, proyecto editorial de 5to año de la escuela, Noviembre de 2014).

Además, se desplegaron acciones orientadas al “cuidado” de las y los jóvenes, dentro y más allá de los límites de la escuela: “se fueron armando redes, circuitos de cuidado, llegadas y salidas colectivas. Charlas para saber qué hacer frente al abuso de poder” (Raquel, RNº88. 08/12/18). Al detectar la ausencia prolongada a la escuela, se visitó a las y los estudiantes en sus domicilios, a los fines de realizar un seguimiento. Tal fue el caso de Analía, al que referimos antes, cuando debió permanecer en su hogar por las amenazas que corrían hacia su familia. Por situaciones particulares, también hubo estudiantes que recibieron a las y los docentes para el dictado de las clases en sus propias casas, como fue el caso de un joven imposibilitado de trasladarse, tras recibir el impacto de una bala perdida.

Por último, para cerrar este apartado, interesa señalar que esta concepción de la escuela como modo de resguardo de las y los jóvenes frente a la violencia se convertiría, además, en parte del discurso público proferido desde la escuela y la organización política. De parte de esta última, en articulación al posicionamiento asumido frente a la “militarización” de los barrios por las fuerzas nacionales, demandando el fortalecimiento de alternativas generadas desde las organizaciones con base territorial, y de políticas sociales (Comunicado de la organización política, 15/04/14). De parte de la escuela, como argumento esgrimido en las negociaciones con el Estado provincial, tanto para reclamar la oficialización de la escuela, como la cobertura de las y los estudiantes por políticas sociales destinadas a estudiantes de establecimientos educativos oficiales. Según declaraba un documento elaborado por la escuela con vistas a una jornada de protesta:

La ciudad vive desde hace algunos años una crisis inédita de violencia producto del crecimiento exponencial del narcotráfico. En ese contexto aparece la primera escuela de gestión social de toda la provincia. Un proyecto inédito como respuesta de escala, para brindarle una alternativa real a los pibes y que no caigan en las redes narcos como soldaditos de alguna banda criminal. Como la posibilidad concreta de proyectar un futuro y un presente distinto. El sentido común indicaría que el Estado no sólo debiera apoyar sino promover estas iniciativas e impulsarlas. Todo lo contrario, hizo el gobierno de la provincia de Santa Fe. (Documento de difusión de la escuela. 12/12/13)

En breve, y para reafirmar el argumento que ya hemos expresado, esta lógica de construcción, que hemos llamado de *“protección” de las y los jóvenes*, cobró centralidad durante los primeros años posteriores a la “segunda fundación” de la escuela. Sería, además, un *modo de hacer* configurado desde la propia experiencia de la escuela, antes que enraizado en la construcción política del movimiento social.



#### **4 La escuela y la necesidad educativa de las y los jóvenes: entre “trascender el barrio” y “pisar más el territorio”**

A diferencia del anterior, el tercer momento que identificamos en el proceso de construcción de la escuela no se inicia, en lo que respecta a la inscripción en el espacio barrial, con un corte más o menos preciso, o un hecho demarcatorio, tal como fue el traslado de la escuela a la *zona urbana*. Más bien, podemos caracterizarlo como un tiempo en que ciertas tendencias que se fueron gestando lentamente, desde el momento en que se produjo dicha relocalización, finalmente cuajaron y cobraron mayor expresión. Tendencias que será necesario comprender, a su vez, a la luz de otros procesos que se fueron desarrollando —algunos de los cuales ya consideramos en el capítulo anterior, vinculados al tránsito de movimiento a partido de la organización política; y otros que abordaremos con profundidad en el capítulo siguiente, vinculados al trayecto hacia el reconocimiento oficial de la escuela—. Es así que para el tercer momento de construcción de la escuela la relación con el espacio barrial se articuló sobre una concepción acerca de la *necesidad educativa de las y los jóvenes*.

A este respecto, es preciso reconocer que, desde el mismo momento de creación de la escuela, la necesidad educativa existente en el barrio se planteaba como problemática a resolver. Sin embargo, la imposibilidad de otorgar títulos de acreditación de nivel y, por sobre todo, la urgencia del riesgo de desalojo, llevó a que, en un comienzo, este eje fuera relativamente secundario. De acuerdo con el relato de Nora (RNº52. 22/12/17),

La Escuela realmente surge como mojón de lucha. Si, y como necesidad en el barrio, de la falta de una escuela. Pero en realidad no se piensa tanto... si se piensa como necesidad, de que los pibes no tenían escuelas. Pero al no saber, al no tener la posibilidad de los títulos, no podés ofrecerles a los pibes una cosa así.

Sin embargo, siguiendo el argumento por ella presentado, “al ir frenando muchísimo lo que venía pasando con los vecinos” en relación al avance del proyecto urbanizador, al abrirse la posibilidad de negociar con el Estado provincial el otorgamiento de títulos de acreditación del nivel —lo que desarrollaremos en el siguiente capítulo— y, finalmente, con la radicación en la zona urbana, la escuela “es como que se transforma, pasa a ser una escuela más de adolescentes”. En ese marco, fue ganando peso la problemática educativa como eje fundamental para significar la importancia de la existencia de la escuela en ese espacio barrial.

En primer término, como fue destacado una y otra vez en las entrevistas realizadas, “en el barrio no hay escuelas” para las y los jóvenes. Las escuelas de nivel secundario más cercanas, ciertamente escasas —solo una secundaria orientada y una secundaria de la modalidad de jóvenes y adultos— se encuentran a una distancia que ronda entre los dos y

cuatro kilómetros. Pero además de la distancia, una cuestión recurrentemente mencionada es que el recorrido para llegar a ellas implica cruzar zonas reconocidas como peligrosas.<sup>77</sup>

Hay otra escuela que está en otro barrio (...). Y bueno, también, por ahí la gente de esta zona se tiene que trasladar hasta allá, y quizás capaz que les sea... tiene que cruzar una ruta, una vía, es mucha travesía... y por ahí la inseguridad puede ser una traba. (Ariel. RNº 90. 01/12/18)

Si bien con el tiempo se fueron “calmando las aguas”, como decía Ariel, con respecto a esos años más turbulentos, las y los estudiantes entrevistados insistían en que se trata de “una zona peligrosa”, en especial por las noches, que es el horario en que se cursa la escuela. Esto era particularmente enfatizado por las mujeres, “que no tenemos quien nos acompañe y todo eso” (Ofelia, egresada. RNº50, entrevista. 31/10/16). También, hubo quienes señalaban las dificultades que derivan del estado de gran deterioro de las calles, algunas de tierra, y la ausencia de alumbrado público: “son veinte cuadras de una zona rural. O sea, calles de barro cuando llueve, de tierra. Donde te empantanas apenas caen tres gotas” (Nora, RNº56. 22/12/17).

Pero, todavía más, la necesidad educativa fue concebida a partir de la ausencia de una oferta escolar adecuada para las particulares condiciones en que deben desarrollar su escolaridad las y los jóvenes del barrio. Según lo describía Nora (RNº52. 22/12/17), “son pibes que tienen que trabajar sí o sí, que no pueden cursar de día, que se les pasó el tiempo de cursar de día, que tienen que sí o sí cursar otra clase de escuela”. Otra característica, destacada habitualmente por las y los docentes, es que se trata de estudiantes “con realidades complicadísimas, realidades de expulsiones de dos o tres escuelas” (Florencia, RNº43. 24/05/13) —aspecto sobre el que nos detendremos en el Capítulo IV—. En cuanto a la ocupación laboral, según pudimos relevar, existían situaciones disímiles. Al ser consultados, en varios casos referían no estar trabajando en ese momento; entre quienes sí, aludían, en general, a trabajos en condiciones de contratación precaria, dependientes de “cuando los llaman”, o realizados “solo algunos días de la semana”. También mencionaban trabajos realizados de forma autónoma.<sup>78</sup>

---

<sup>77</sup> Durante los años de trabajo de campo conocí a varios/as jóvenes que asistían a esa escuela, especialmente antes de la creación de la escuela del movimiento social. Es importante aclarar que en la inmensa mayoría se trasladaban a pie, por la falta de dinero para afrontar gastos de transporte, y también, por el sumamente reducido servicio público en la zona: llega solo una línea de colectivos, que circula por el límite del barrio —y esto, a su vez, solo en tiempos recientes, ya que al inicio de nuestro trabajo de campo ni siquiera cruzaba de ese lado de la ruta. Además, el servicio se interrumpe luego de las 20 horas por motivos de “inseguridad”, siendo que el horario de finalización de cursado nocturno es siempre posterior.

<sup>78</sup> De modo frecuente, también, observamos el cambio de trabajo varias veces a lo largo del año, lo que denotaría la inestabilidad de estos empleos. Entre los varones, era usual la mención de “changas”

Ahora bien, volviendo a nuestro argumento, en ese contexto fue ganando terreno, entre las y los impulsores del proyecto, la concepción de una escuela que no solo suplía la ausencia de establecimientos educativos en el barrio, sino que, ante todo, ofrecía características que permitían “incluir” y “contener” a éstos jóvenes: “una respuesta, que hoy no existe, a toda esa gente que el sistema corrió, digamos, que el sistema de educación formal corrió o se olvidó de que existía”, como argumentaba enérgicamente Santiago, en el contexto de un acampe frente al Ministerio de Educación para reclamar por la oficialización de la escuela (RNº44. 12/12/2013). Así lo expresaba, también, un documento difundido frente a esa jornada de lucha:

[Es una escuela] a la que concurren y de la cual se egresan muchos de los que fueron “invitados a retirarse” de la escuela tradicional. Es decir, que nuestra escuela triunfa donde falla la escuela formal. Donde muchas veces la escuela pública excluye y expulsa, la Escuela incluye y contiene a los pibes dentro, no sólo de las aulas, sino del proyecto educativo todo. (...) Justamente para que nadie se vaya de la escuela y todos, pese a las complejas realidades que viven, puedan terminar sus estudios. Y hacerlo en su barrio, en su escuela (Documento de difusión de la escuela. 12/12/13).

Hay que agregar, además, que con el tiempo y a medida que la noticia de la existencia de la escuela fue extendiéndose, comenzaron a llegar también jóvenes provenientes de otros barrios, más o menos alejados. Según relataba Andrea (RNº72. 10/09/18), esto se puso de relieve a partir del año 2015, coincidiendo con la mayor difusión alcanzada por la primera victoria electoral del partido, y de esa manera, “abriendo el panorama para otra gente”. Una tendencia que fue en aumento en años subsiguientes:

El año pasado [2017] había varios chicos de otros lados. Se amplió mucho la zona. No es solamente el Barrio, sino que hay muchos que vienen de Casiano Casas, Refinería. Muchos barrios de la zona. El año pasado había dos pibes de barrio Belgrano. (...). Que a ellos sí los teníamos que llevar en auto, a tomar el colectivo. (Andrea. RNº68, entrevista. 27/08/18)

Así, en la perspectiva de las y los docentes, la escuela fue “trascendiendo el barrio, para llegar a otros oídos donde saben que hay una escuela que es copada y que es diferente”. Una

---

en oficios vinculados a la construcción o reparaciones varias. Algunas mujeres sostenían emprendimientos “por cuenta propia” como la venta de ropa, bijouterie o cosméticos —frecuentemente promocionados con revistas que circulaban en el horario de clase—. Mención aparte merece el trabajo doméstico, concentrado sobre las mujeres. Cabe mencionar aquí que, en muchos casos, continuaban viviendo con sus familias de origen —especialmente las y los estudiantes de menor edad—. En muchas situaciones se incorporaba también a la vivienda una pareja, y/o hijos/as o niños/as a cargo, a veces contando con un espacio propio “arriba” o “atrás” de la casa familiar (cf. Nemcovsky et al., 2020)

trascendencia que explicaban a razón de las características que asumió progresivamente la escuela: un “modelo educativo”, asentado en la particular concepción de *gestión social* elaborada en la experiencia de la escuela, sobre el cual iremos profundizando en los capítulos siguientes. Pero que, en cuanto a lo que nos interesa aquí, convertía a la escuela en “una prefiguración de la educación del siglo XXI”, que pudiera “proyectarse a la ciudad entera” (Nicolás, docente. RNº61, entrevista. 04/05/18). Todavía más, tal como será discutido en el siguiente capítulo, pretendía inspirar la formulación de una política educativa que pudiera extenderse a todo el territorio provincial.

Por otro lado, es necesario señalar que, de manera paralela a esa proyección de un modelo educativo para la ciudad toda, que implicaba, en palabras de Nicolás, “trascender el barrio”, emergió, paradójicamente, la percepción entre las y los docentes de la existencia de ciertas “fronteras” de la escuela con el espacio barrial. Es que con la progresiva retracción del accionar movimiento social en el espacio barrial a partir de la fundación del partido y de los hechos de violencia descritos anteriormente, el proyecto educativo fue quedando constreñido al interior de los muros de la escuela. Ante la desaparición de los proyectos productivos y socioeducativos gestados por el movimiento —con la excepción del tambo y de la propia escuela—, se fueron abandonando las prácticas escolares “territoriales”, que otrora habían ocupado un lugar central. Incluso ese recorrer las calles del barrio, en grupo, para llegar e irse de la escuela, también desapareció cuando la escuela se asentó en la *zona urbana*.

En ese marco, se ensayaron alternativas que buscaron profundizar la “articulación” a nivel barrial, pero ahora mediado a través de otras instituciones. Así, por ejemplo, esta fue una de las posibilidades que abrió la creación del jardín de infantes, facilitando el contacto con el centro de salud y la escuela primaria del barrio. Aun así, desde la perspectiva de las y los docentes, continuaba como una “tarea pendiente” el “trabajo territorial” de la escuela. Según reflexionaba Eleonora (RNº97, entrevista. 19/09/19),

(...) ahí si hay un pendiente, la escuela realmente tiene que ser una escuela sin fronteras con el barrio. Y esto es una decisión tomada, y bueno, un camino a transitar. (...) Llegamos la escuela, damos clases, nos interesamos por los estudiantes, creamos un vínculo distinto, con la escuela, esto es de base, siempre fue así. (...) Sabemos que le pasa, que no le pasa, por qué dejó. Después, eh, está esa frontera con la escuela. Está acá la escuela, está acá la vida. Y eso es lo que hay que trascender. No para ir hasta la vida del estudiante, sino, si para la vida del barrio. Pensar la escuela como parte de ese territorio. Ahí me parece sí, es algo que queremos hacer, y que todavía no estamos haciendo, de alguna manera. O sea, involucrarnos... no sé si es involucrarnos más. Pero si estar más al tanto de lo que pasa en el barrio, más... para también para empezar a encontrar ahí algunas claves que tengan que ver con los contenidos, o con la forma de dar clases. Como

esta aspiración de... que supongo que tienen todos los educadores populares: de trabajar con contenidos que nos contengan a todos, me parece que llegar a eso, es también pisar más el territorio de los estudiantes con los que trabajamos.

Se trataba de procesos que aún permanecían en ciernes al momento de cerrar nuestro trabajo de campo, y que expresaban más bien los anhelos de quienes impulsan el proyecto educativo, en pos de dar dirección al continuo proceso de construcción de la escuela.

## **5 Hacer escuela, producir lugares. Sentidos de una escuela en una trama de conflictividad barrial**

Cuando en el año 2018 la escuela obtuvo el anhelado reconocimiento oficial, se realizó un emotivo acto, al que hicimos alusión en el Capítulo I. Como destacamos allí, del mismo participaron quienes habían estado conectados con el movimiento social y con la escuela a lo largo de su historia: docentes y estudiantes, egresados/as, *militantes* y antiguos *referentes barriales* del movimiento. Pablo, quien había sido en otro momento uno de los pilares del trabajo barrial del movimiento social, si bien ya no ocupaba un lugar de visibilidad como en aquel entonces, se hizo presente y tomó la palabra para agradecer “la confianza que tuvieron esos primeros estudiantes, que hicieron posible sostener la escuela”; y con entusiasmo y emoción, dio fin a su alocución lanzando una frase reveladora: “esta es la escuela del barrio” (RNº64. 04/06/2018).

A lo largo de este capítulo nos propusimos explorar los distintos significados que anidan en esa frase, y como éstos se fueron transformando, desplazando, solapando, en el discurrir del tiempo. Para ello, enfocamos el barrio, primero, inserto en tramas de relaciones con el espacio más amplio de la ciudad, y luego, como espacio social y material, vivido y producido por las y los sujetos. De acuerdo a nuestro foco, el ángulo de mirada adoptado fue a través de las relaciones construidas por el movimiento social y la experiencia educativa de la escuela.<sup>79</sup> De este modo, recorrimos los tres momentos de construcción que ya habíamos identificado en el capítulo anterior, mostrando el movimiento de sucesivas reconfiguraciones de la escuela en su relación con el espacio barrial.

En base al análisis presentado sostenemos que, en el *momento de apertura*, la escuela emergió “arraigada” (Nespor, 1997) en aquel espacio barrial, pero en cuanto éste era producto

---

<sup>79</sup> Ciertamente, la descripción de las experiencias de las y los sujetos en relación al espacio barrial podría ampliarse para incorporar otras dimensiones de su vida cotidiana, no directamente vinculadas a la escuela, aunque ello quedó por fuera de los objetivos que nos hemos trazado.

de una historia y una práctica espacial ya en curso.<sup>80</sup> Es decir, no el barrio como entidad abstracta, sino como un espacio social y material producido, en parte, por las prácticas de quienes integraron la organización política. Una actividad práctica direccionada por un particular modelo de ciudad, base del proyecto político de la organización. Constreñida, a su vez, por relaciones y procesos socioespaciales más amplios que, como configuraciones hegemónicas, iban dando forma al barrio dentro del marco global de la ciudad.

Al referir al arraigo barrial de la experiencia de la escuela, procuramos significar que la misma se inscribió en una trama de relaciones —insistimos, como parte de un proceso ya desplegado por el movimiento social—, que habilitaban a la reivindicación del uso y producción de ese espacio. En otras palabras, tal y como sostuvimos en el desarrollo del análisis, la escuela emergió embebida de las *formas de hacer* que se habían gestado en el proceso formativo de la “lucha por la tierra”, y participó de la *lógica de ocupación y producción del espacio barrial* emprendida por el movimiento social. Es así que *hacer escuela*, durante este tiempo, significó en la perspectiva de las y los impulsores del proyecto, producir el barrio como un lugar practicado y disputado en el marco de un proyecto político más amplio.

No obstante, como vimos, durante el *momento de transición*, el desplazamiento espacial de la escuela y de los modos de construcción política de la organización, llevaron a que el proyecto educativo fuera quedando progresivamente constreñido al interior de los muros de la escuela, y ganando relativa autonomía —siempre en tensión— con respecto al proyecto político más amplio. En ese contexto, se fue gestando una lógica propia desde la propuesta escolar, que denominamos de “*protección*” de las y los jóvenes, frente a un escenario signado por distintas violencias. *Hacer escuela*, implicaba, como un sentido preponderante entre el cuerpo docente, ofrecer para aquellas y aquellos jóvenes un espacio de “protección, pertenencia e identidad”.

En el *momento de afianzamiento* de la escuela, por último, coagularon tendencias que se venían gestando lentamente a partir de la relocalización de la escuela en la *zona urbana*, y que hemos jerarquizado para el análisis: el acento colocado en las y los jóvenes, y la progresiva centralidad que asumió la necesidad educativa en el barrio como fundamentación para la existencia de la escuela. El sentido de *hacer escuela* se configuró, entonces, a partir de la posibilidad de ofrecer un modelo educativo superador para las y los jóvenes, capaz de

---

<sup>80</sup> Utilizamos este término (recurriendo a una traducción propia) bajo la inspiración de la obra de Jan Nesper (1997). El autor analiza las experiencias de niños y niñas al forjarse un espacio vivido en sus vecindarios, y propone diferentes categorías analíticas que denotan relaciones entre los/as niños/as y el espacio barrial en un determinado punto de su vida y, por lo tanto, sujeta a transformación. En las relaciones de “arraigo” está en juego una residencia extendida en el tiempo, la existencia de relaciones interpersonales de conocimiento mutuo, y la afirmación del uso y consumo del espacio en el curso de itinerarios cotidianos de las y los niños.

irradiarse desde la particular experiencia situada en el barrio, hacia el espacio más amplio de la ciudad. Sin embargo, a la vez entrañó, como proceso contradictorio, y con la continuidad de la concentración de la experiencia educativa muros adentro del edificio escolar, la percepción entre las y los docentes de una escisión de la escuela con respecto al espacio barrial.

Finalmente, y como anticipación de una dimensión que analizaremos más adelante, cabe advertir que al interior de la escuela se plasmaron ciertos procesos que permiten trazar continuidad con tendencias que, latentes, pervivieron desde el inicio de la escuela. Nos referimos a la concepción de la *gestión social* como modo de hacer colectivo, que suponía, entre otros elementos, la *producción colectiva del espacio material de la escuela*. En relación a ello, docentes y estudiantes debían implicarse cotidianamente en una actividad práctica que hacía de la escuela un lugar habitado, esto es, apropiado, vivido (Lefebvre, 1971; 1972). Así esbozaba una de las docentes, en el curso de una entrevista, el significado que en su perspectiva asumía la *gestión social*:

[la intención es hacer de la escuela] un lugar de encuentro. De hecho, pasó ahora que están pintando y arreglando, que iban dos chicos a rendir, y se pusieron antes de rendir a pintar. Es eso también. Sentirse que vos también construís la escuela. La escuela existe porque están los alumnos. Y eso es algo que todo el tiempo intentamos remarcar. Sin alumnos que quieran ir, no hay escuela. Por eso juntas construimos la escuela. Para mí eso es lo que tiene para ofrecer. Y la identidad que se genera es muy zarpada porque no suele, por lo menos en mi experiencia, no se suele generar en otros lados. (...). Me parece que eso es, un espacio donde se habita, no solo se estudia. No es una transmisión de conocimiento. Es un lugar donde habitás. Tomás unos mates, donde terminó el horario de clases y te quedás igual, o te quedas ordenando porque tenés ganas de charlar un rato más, y te quedás ordenando. O no tener ganas de irte. Eso me parece que es. Habitar el espacio. (Keila. RNº94. 01/03/19)

En breve, desde la perspectiva de las y los sujetos, *hacer escuela* era, también, producir y habitar lugares. Pero si todo lugar es una intersección de trayectorias disímiles, una articulación de relaciones contradictorias, siempre en proceso e internamente cargado de conflictos, como señala Massey (2012b), este hacer no puede pensarse sin tensiones y negociaciones. En el Capítulo IV volveremos sobre este asunto con mayor detenimiento.

## CAPÍTULO III

### **“EN LA FRONTERA DEL SISTEMA”. LA CONFIGURACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN EL CAMINO HACIA EL RECONOCIMIENTO OFICIAL**

*Esta escuela como ya saben todos y todas, se creó en la periferia, en la frontera de una ciudad, pero también en la frontera de un sistema, un sistema educativo, en este caso. A ese sistema no le quedó otra, hace unos meses no más, que reconocer que ésta, era una escuela. (Mariana. RNº88, observación en el acto de entrega de libretas. 08/12/2018)*

*La relación pedagógica no se puede limitar a la relación específicamente “escolar”, mediante la cual las nuevas generaciones entran en contacto con las antiguas y absorben sus experiencias y sus valores históricamente necesarios, “madurando” y desarrollando una personalidad propia histórica y culturalmente superior. Esta relación existe en toda la sociedad en general y para todos los individuos respecto a otros individuos, entre capas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre élites y secuaces, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército. Toda relación de “hegemonía” es necesariamente una relación pedagógica y se verifica no sólo dentro de una nación, entre las diversas fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional y mundial, entre complejos de civilización nacionales y continentales. (Gramsci, 1983)*

### **Presentación**

Entre los desafíos abiertos para la comprensión de las propuestas escolares gestadas por movimientos sociales, la relación que los Bachilleratos Populares entablan con el Estado y el sistema educativo oficial ha sido uno de los tópicos más abordados. Es que, a diferencia de otras iniciativas identificadas con el campo de la educación popular, los Bachilleratos Populares pretenden, luego de su creación, obtener el carácter de escuelas oficiales. Es decir, ser capaces de expedir certificaciones educativas, recibir subsidios para su funcionamiento, becas estudiantiles, y en algunos casos, salarios para sus docentes. Y en procura de ese objetivo, las organizaciones despliegan complejos y extensos procesos de lucha y negociación con la esfera estatal.

Esta característica ha llevado a que, tanto para sus impulsores como para numerosas investigaciones (Burgos et al., 2008; Frosio, 2013; Gluz, 2013b; Herrera Penisi, 2017, entre otros), constituyan un interés central los márgenes de autonomía que logran conservar las



organizaciones para dar forma a sus proyectos educativos, así como las estrategias que las y los sujetos despliegan a tal fin. Vinculado a ello, y buscando establecer contrastes con la escuela “formal” o “tradicional”, como suele denominarse, es frecuente que las indagaciones enfatizen las “novedades” e “innovaciones” que estas escuelas suponen en términos de su práctica educativa (Córdoba, 2011; Langer, 2010; Rotman, 2014). De este modo, autores como Sverdlick y Costas (2008) argumentan que estas escuelas “resulta(n) en todos sus aspectos algo novedoso y alternativo a las ofertas existentes en el marco de la educación formal” (p. 224). Desde esta visión, se considera que las escuelas gestadas por movimientos sociales aseguran derechos educativos “experimentando con nuevos formatos” (Pagano, 2018), al tiempo que “desarrollan y profundizan expresiones y manifestaciones socioculturales que nunca antes la escuela ‘tradicional’ ha aceptado” (Langer, 2010, p. 44).

Todavía si existen trabajos que pretenden establecer matices frente a las concepciones más polarizantes, considerando a los Bachilleratos Populares como experiencias “en los bordes del sistema educativo” (Torres Carrillo, 2017), en las que “conviven prácticas, sentidos y preocupaciones originales junto con elementos del sistema educativo tradicional” (Córdoba & Rubinsztain, 2011, p. 19), también es cierto que prevalecen las miradas que propugnan la necesidad —y posibilidad— de “vigilar” (Gluz, 2013b) y limitar los efectos de la injerencia estatal. Estas escuelas, concluyen buena parte de los estudios, mantienen su autonomía político-pedagógica más allá y a través de los procesos encausados hacia la oficialización (Alfieri & Lázaro, 2019; Blaustein Kappelmacher et al., 2018; Gluz, 2013b; Wahren, 2020, entre otros).

Estos planteos trazan, a nuestro entender, algunos interrogantes de suma relevancia y no sencilla resolución. ¿Qué espacios de autonomía pueden asumir las expresiones de los sectores populares? O más particularmente, ¿es posible la constitución de escuelas, impulsadas desde y para estos sectores, ajenas a la penetración de procesos y relaciones de hegemonía? Todavía más, ¿pueden estas escuelas aspirar a ser “reconocidas” por el Estado, y ser refractarias, al mismo tiempo, a los mecanismos de control y regulación estatal?

Pues bien, a propósito de este debate, pero ofreciendo claves analíticas que apuntan en un sentido diferente a los trabajos antes mencionados, García (2011, 2016, 2018) y Caisso (2013, 2017), insisten en la conveniencia de dirigir la mirada hacia los modos cotidianos en que se teje la relación entre el Estado y las propuestas educativas de las organizaciones y movimientos sociales. De este modo, argumentan, no solo es posible superar distinciones dicotómicas que contraponen estas experiencias educativas a las instituciones educativas oficiales, sino también, explorar “los modos particulares en que prácticas y significados

hegemónicos de la escolarización se articulan y tensionan con prácticas y sentidos de los militantes y docentes en torno a la ‘educación popular’” (J. García, 2018, p. 75).

La línea de indagación que así se abre recupera, al igual que lo hacemos aquí, una perspectiva teórica que se nutre del pensamiento gramsciano, especialmente a partir del concepto de hegemonía, para analizar los procesos de dominación, subordinación y resistencia, la formación del Estado y la sociedad civil. Una perspectiva que se vio enriquecida, asimismo, en base a aportaciones posteriores que contribuyeron a ampliar y precisar dichos conceptos (Roseberry, 2007, 2014; Thompson, 1995, 2012; Williams, 2000). Haciendo pie en estas formulaciones es posible establecer algunas precisiones iniciales que orientarán el desarrollo de este capítulo, y que permitirán, a la postre, iluminar los interrogantes que nos planteamos más arriba.

Comencemos por señalar, en primer lugar, que partimos de una visión “ampliada” del Estado, según la cual la distinción entre sociedad política y sociedad civil es metodológica y no orgánica. Así, por Estado, recordando la clásica fórmula gramsciana, debe entenderse “no solo el aparato gubernamental sino también el aparato ‘privado’ de ‘hegemonía’ o sociedad civil”, es decir “la hegemonía reforzada por la coerción” (Gramsci, 1971, p. 176 y 178). Constituye el complejo de actividades prácticas y teóricas mediante las cuales la clase dominante no solo justifica y perpetúa su dominio, sino que obtiene el consentimiento activo de aquellos a quienes domina (Crehan, 2004).

En relación a ello, la sociedad civil se comprende “en el sentido de hegemonía política y cultural de un grupo social sobre la entera sociedad, como contenido ético del Estado” (Gramsci, 2004, p. 290). Como ha argumentado Rockwell (Rockwell, 2018c), esto no significa, sin embargo, la total absorción de la sociedad civil por parte del Estado. Sino que ésta aparece, en cambio, como “el conjunto de relaciones sociales resultantes de los sucesivos movimientos políticos de construcción de hegemonía” (p. 102), constituyéndose como espacio de encuentro y de lucha de múltiples fuerzas políticas.

Conviene aclarar que la noción de hegemonía fue abordada por Gramsci a partir de la reflexión histórica y de manera flexible, por lo que no ha deparado una definición unívoca (Crehan, 2004; Grimberg, 1997). Y si, como señala Crehan, parece indiscutida su referencia a relaciones de poder, sumamente versátiles y cambiantes en contextos distintos, así como su centralidad para comprender la cultura de los grupos subalternos, también ha dado lugar a ciertas controversias en su interpretación posterior.<sup>81</sup> En este sentido, es posible destacar dos

---

<sup>81</sup> En relación a este punto, escribe Gramsci (2004), “la historia de los grupos sociales subalternos es necesariamente disgregada y episódica. No hay duda de que en la actividad histórica de estos grupos hay una tendencia a la unificación, aunque sea a niveles provisionales; pero esta tendencia se rompe

nudos problemáticos que se relacionan con los interrogantes que hemos abierto. Por un lado, la tensión entre coerción y consenso. Por otro, la posibilidad de autonomía de los grupos subalternos.

En cuanto al problema de la autonomía, visiones críticas como la de Scott (2000), han llamado a defender, contra un excesivo aprisionamiento de los subordinados dentro de los límites de la hegemonía, cierto espacio de “plena conciencia” (Ortner, 2016) en el cual los subordinados reflexionan acerca del poder para cuestionarlo y resistirlo.<sup>82</sup> Esta idea, si bien potente para realzar algunas dinámicas cotidianas en la resistencia de los subordinados, ha sido discutida en varios lugares. En general, las críticas señalan una incorrecta interpretación del concepto de hegemonía en Gramsci, restringida al consenso ideológico (Modonesi, 2010), así como un sobredimensionamiento de la capacidad de resistencia y autonomía de los grupos subalternos (Ortner, 2016; Roseberry, 2014).

En este punto puede ser útil, en cambio, recurrir a la versión ofrecida por Williams (2000). La hegemonía es, argumenta, “todo el proceso social vivido, organizado prácticamente por significados y valores específicos y dominantes” (p. 130). “Es un vívido sistema de significados y valores —fundamentales y constitutivos— que en la medida que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente. Por lo tanto, es un sentido de la realidad para la mayoría de las gentes de la sociedad” (p. 131). No obstante, advierte, una hegemonía es siempre un proceso activo, que marca límites y ejerce presiones específicas y cambiantes, pero jamás de un modo total o exclusivo. “Ningún modo de producción y por lo tanto ningún orden social dominante y por lo tanto ninguna cultura dominante verdaderamente incluye o agota toda la práctica humana, toda la energía humana y toda la intención humana” (p. 147). En otras palabras, la hegemonía nunca es total ni completa, y esto es así porque, vista históricamente, una formación hegemónica siempre conserva elementos “residuales” del pasado, y porque siempre puede ser desafiada por elementos “emergentes”, alternativos o de oposición. La reproducción social es imperfecta, y el proceso de emergencia, un movimiento constantemente repetido y siempre renovable (Williams, 2000).

---

constantemente por la iniciativa de los grupos dirigentes (...). *Los grupos subalternos sufren siempre la iniciativa de los grupos dominantes, incluso cuando se rebelan y se levantan*” (p. 493. El énfasis es propio).

<sup>82</sup> Si bien, sostiene Scott (2000), la práctica de dominación crea el discurso oculto —es decir, un lenguaje “tras bambalinas”, aquello que no se puede decir al poder—, “el discurso oculto es el lugar privilegiado para la manifestación de un lenguaje no hegemónico, disidente, subversivo y de oposición” (p. 50). El discurso público —normalmente manifestaciones de obediencia, respeto, admiración— es en cambio una máscara o un disfraz, en la que el consenso explícito no debe hacernos ver una sumisión ética a los valores hegemónicos, sino más bien una estrategia de actuación conforme a ciertas reglas, “sin ninguna repercusión en la interioridad del individuo” (p. 120).

Además, como convincentemente argumentó Thompson (1984), la hegemonía se impone externamente, como los límites de lo que es política y socialmente posible, y también internamente, como expectativas limitadas de lo que es demandable. Sin embargo, advierte, “no impone una visión de la vida totalizadora; más bien impone orejeras que impidan la visión en ciertas direcciones mientras la dejan libre en otras” (Thompson, 1984, p. 60). En este sentido, el autor aboga por una visión —a la que adscribimos— en que las relaciones de hegemonía no determinan completamente y de manera automática la vida de los gobernados, siendo todavía posible, así más no sea desde un punto de vista teórico, expresiones subalternas vigorosas, que “constituya[n] una amenaza omnipresente a las descripciones oficiales de la realidad”.<sup>83</sup>

En cuanto al otro núcleo problemático destacado, y frente a quienes interpretan el concepto de hegemonía como “consenso ideológico” —una visión idealista que predominó en la lectura norteamericana (Crehan, 2004)— coincidimos con las propuestas que apuntan que, más allá de las ambivalencias entre diferentes escritos, es necesario comprender como núcleo del concepto de hegemonía la articulación entre coerción y consenso, entre fuerza y consentimiento (Grimberg, 1997). Acordamos entonces con Roseberry (2007) cuando aboga por un entendimiento más “material y político” de la noción de hegemonía, cuya fortaleza reside en la capacidad de mostrar la “compleja unidad entre coerción y consenso en situaciones de dominación” (p. 122). Como caras de una misma moneda, orientan a ver las relaciones entre los sectores dominantes y subalternos como caracterizadas por la controversia, lucha y debate (Roseberry, 2007). Relaciones de poder que se caracterizan, siguiendo a Grimberg (2009), por ser activamente construidas, “en un proceso de mutuas apropiaciones y resignificaciones”. Como insiste la autora, se trata de “un proceso contradictorio, fragmentario, cuyos intersticios dan margen tanto a la demanda y la disputa, como a la negociación; a la dependencia como a la autonomía no funcional” (p. 90).

Por último, quisiéramos añadir que los desarrollos teóricos precedentes se complementan en este capítulo con otras contribuciones claves que hemos recuperado para la comprensión del Estado. Nos referimos a elaboraciones que nos orientan a enfocar rutinas, rituales de mando y regulación moral (Corrigan y Sayer, 2007), a indagar efectos de prácticas y procesos estatales en sitios que van más allá de las agencias gubernamentales (Trouillot,

---

<sup>83</sup> Thompson desarrolla su argumento en debate con el marxismo estructuralista althusseriano. Así, procura rebatir la concepción de clase como categoría estática, y de la dominación como control absoluto de los subordinados, una sujeción que alcanza “hasta el umbral mismo de su experiencia e implanta en sus espíritus desde su nacimiento categorías de subordinación de las cuales son incapaces de liberarse y para cuya corrección su experiencia resulta impotente” (Thompson, 1984, p. 60). Elabora, por contrapartida, la noción de experiencia (Thompson, 1981), que ya abordamos en la Introducción.

2011), especialmente en los márgenes —materiales o simbólicos— donde refunda constantemente sus modalidades de control (Das & Poole, 2008).

Erigiéndonos en estas conceptualizaciones, en este capítulo exploramos el modo en que se fue configurando la experiencia educativa, con marchas y contramarchas, en el camino recorrido en la búsqueda del reconocimiento oficial. Comenzamos por presentar el contexto en que se inscribió la creación de la escuela, tanto a nivel nacional como provincial y local, para luego volver sobre los sucesivos momentos del proceso de su construcción que ya hemos presentado antes. Enfocaremos, ahora, el cruce de tensiones y relaciones con la educación oficial y las experiencias educativas gestadas en movimientos sociales.

Volviendo al epígrafe con el que abrimos el capítulo, y tal como hemos venido sosteniendo, argumentamos que es posible ver las relaciones y procesos de hegemonía como *pedagogías* que traspasan todo el cuerpo social, pedagogías con las que el Estado, como sostiene Gramsci (1971), “educa”. Será objetivo de este capítulo explorar como ese “Estado educador”, orienta, traza caminos, abre y cierra posibilidades, ejerce presiones más o menos enérgicas o violentas, por las que pretende definir, a fin de cuentas, qué es una escuela. Una versión oficial que será, a su vez, rechazada, confrontada, apropiada, reinventada, por los múltiples caminos en los que se expresa la controversia y la lucha.

## **1 Bachilleratos Populares, políticas socioeducativas y Educación de Jóvenes y Adultos. Algunas notas contextuales**

En este apartado procuramos presentar la trama contextual en que se produjo en nacimiento de las escuelas conocidas bajo el nombre de Bachilleratos Populares. Partimos de la convicción de que no es posible comprender los procesos de emergencia de estas propuestas sin inscribirlas en el marco de las “tendencias hegemónicas” que, en cada época, como señala Achilli (2013), “se configuran a modo de lógicas que van adquiriendo particulares continuidades según las escalas y niveles que van conectando”. Es decir, lógicas que, vinculadas al contexto estructural, se van anclando a modo de *conexiones profundas*, en las prácticas y significaciones que diariamente construyen los sujetos (p. 40-41).

Aunque no sería posible agotar aquí una caracterización exhaustiva del escenario educativo a nivel nacional, sí pretendemos apuntar ciertos procesos que fueron delineando el campo particular en que se inscribieron los Bachilleratos Populares. En este sentido, nos interesa destacar, principalmente, la *expansión de la modalidad de jóvenes y adultos*, y ello, a su vez, en estrecha relación con la *extensión de la obligatoriedad escolar* y la relevancia

creciente que asumieron las categorías *exclusión/inclusión* en la configuración del campo socioeducativo. Reflexionaremos, asimismo, sobre la *interpelación a la participación de las organizaciones sociales y políticas* para su actuación en este campo.

Nuestro argumento es que los procesos que iremos describiendo, que se fueron tejiendo al menos durante las últimas tres décadas, pero que actualizan debates de larga data en nuestro país (Neufeld, 2020), contribuyeron a configurar el “horizonte de posibilidad” (Sigaud, 2004, 2005) para la creación y multiplicación de los Bachilleratos Populares, y también, marcaron ciertos límites y condiciones bajo las cuales estas propuestas escolares podrían desarrollarse en cada contexto.<sup>84</sup> Procesos que es necesario enfocar a partir de las diversas actuaciones estatales —dimensión sobre la que focalizaremos en este apartado—, la concreción de las mismas en los particulares contextos bajo estudio, y el diálogo y confrontación activamente desplegada desde las y los sujetos implicados en la construcción cotidiana de la escuela, tal como iremos profundizando en el desarrollo de este capítulo.

Distintos trabajos abocados al estudio de los Bachilleratos Populares coinciden en señalar que, aun cuando las primeras experiencias identificadas bajo esa denominación fueron creadas en el año 2004 —tanto en CABA como en provincia de Buenos Aires— es posible reconocer en los años previos procesos nodales al contexto de su surgimiento.<sup>85</sup> De este modo, rastrean como antecedentes ciertas experiencias de militancia barrial desplegadas en los últimos años de la década del noventa (Cura, 2012) —sobre lo cual hemos profundizado en el Capítulo I—, así como la instauración de espacios de confluencia de organizaciones interesadas en la educación popular, tras la crisis de los años 2001 y 2002, que posteriormente se abocarían a creación de los primeros Bachilleratos (Blaustein Kappelmacher et al., 2018; Wahren, 2020).

Aunque este momento histórico ha sido interpretado, según ya señalamos al comienzo del capítulo, como signado por la “ausencia estatal”, coincidimos en cambio con aquellos planteamientos que señalan que se trató, antes bien, de una reconversión del papel del Estado bajo la política neoliberal y la profundización de los procesos de ajuste estructural (Grassi et al., 1994). Como ha sido destacado en varios lugares (Bernardi & Nemcovsky, 2017; Grassi, 2003; Montesinos, 2020; Nemcovsky & Saccone, 2020; Neufeld, 2020; Santillán, 2020, entre otros) en ese marco asistimos a una importante reorientación de las políticas públicas bajo la

---

<sup>84</sup> El trabajo de Sigaud, con el que aquí dialogamos, analiza las ocupaciones de tierra efectuadas por el Movimiento de Trabajadores Rurales sin Tierra (MST) para reivindicar la reforma agraria en Brasil. Señala que las mismas constituyeron una inflexión en el modo de proceder de las diversas organizaciones en el mundo rural y el Estado, y procura mostrar las condiciones sociales que, desenvolviéndose históricamente, se conjugaron para habilitar tal configuración.

<sup>85</sup> Nos referimos a los antecedentes generados a fines de los años noventa en la zona norte del Gran Buenos Aires, específicamente en el Partido de Tigre.

guía de diversos organismos internacionales. Así, como señalan los trabajos mencionados, desde una concepción asistencialista, y con especial foco en la atención de la “pobreza”, las políticas sociales y educativas se rigieron por premisas de focalización, descentralización, territorialización y promoción de la participación social en la ejecución de las mismas.

Estas tendencias se conjugaron, en el campo educativo, con una propensión hacia la reducción de la responsabilidad del Estado nacional y la descentralización a nivel provincial, una disminución de la inversión pública y un sesgo hacia la privatización, que fueron coagulando en la llamada Reforma Educativa (Feldfeber, 2003; Puiggrós, 1996). En esa línea, en el año 1992, se concretiza la transferencia a las provincias de los servicios educativos de nivel medio y superior no universitario (Ley Nº24.049, año 1992), y en el año 1993, se sanciona la Ley Federal de Educación Nº24.195 (en adelante LFE), con el objetivo de reestructurar y regular la totalidad del sistema educativo.

Una cuestión a resaltar con respecto a la LFE refiere a la extensión de la obligatoriedad escolar que, a partir del cambio de estructura académica del sistema, se llevó a diez años —incluyendo el preescolar y los nueve años de Educación General Básica (EGB).<sup>86</sup> Con ello, nacía el desafío de incluir y retener a jóvenes que se encontraban fuera del sistema educativo (Montesinos et al., 2009). A su vez, como señalan Montesinos y Diez (2021), La LFE introdujo un cambio de sentido en el concepto de obligatoriedad —históricamente asociada a las pretensiones de universalización del nivel primario (Ley Nº1420, 1984)—, introduciendo el carácter focalizado propio de las políticas de la época.

Pero si la nueva normativa pretendía lograr la extensión del trayecto educativo y reforzar la articulación de niveles y ciclos, sin embargo, agravó y generó nuevos procesos de diversificación del sistema entre y al interior de las jurisdicciones (Montesinos & Diez, 2021). Según refieren distintos estudios, la expansión de la educación secundaria que acompañó estos cambios tuvo como contracara la incorporación desigual de nuevos contingentes sociales (Kessler, 2014; Tenti Fanfani, 2003), de modo que ampliación y selectividad se entrelazan en la concreción de estas políticas (Schoo, 2016).

Hacia final de la década, y profundizándose con la crisis del 2001/2002 y en los años siguientes, como advierte Montesinos (2020), se va tramando una concepción de educación “como vector central en el logro de la inclusión social”, de modo tal que “no solo se convirtió en un componente importante en los programas sociales estatales, sino en un campo disputado y de intensa productividad por parte de movimientos sociales” (p. 66). Así, sostiene

---

<sup>86</sup> La EGB se organizó en tres ciclos de tres años cada uno. El tercer ciclo se correspondió con el 7º grado de la educación primaria y los dos primeros años de la antigua escuela secundaria, implicando una ruptura con el patrón clásico que había prevalecido en el sistema educativo desde sus orígenes (Montesinos et al., 2009).

Santillán (2020), los programas compensatorios, con su orientación descentralizada y tercerizada, se materializaron a partir de la incorporación creciente de la participación de las organizaciones barriales, que gestaron multiplicidad de espacios educativos en las “fronteras e intersticios” de la intervención estatal.

Insistimos, entonces —como también lo han hecho en sus respectivos trabajos García (2018, 2020) y Caisso (Caisso, 2013)—, en que la gestación de los primeros Bachilleratos Populares puede comprenderse no tanto como respuesta de los movimientos sociales a una supuesta ausencia estatal, sino a partir de la configuración de un contexto propicio para su emergencia, a partir de actuaciones estatales diversas. Actuaciones que, al mismo tiempo que llevaron al crecimiento de la desigualdad social y educativa y al empobrecimiento de vastos sectores, colocaron a la *exclusión e inclusión educativa* en el centro de la escena (Diez et al., 2015; Montesinos et al., 2007).

Ahora bien, en el marco de la recuperación económica, disminución de los niveles de pobreza e indigencia y de los niveles de desempleo y subempleo posterior a la crisis de inicio de siglo (Benza & Kessler, 2020; Hintze, 2013; Kessler, 2014), se abrió un período entre los años 2003 a 2015 —correspondientes a las presidencias de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner—, identificado con el ascenso de los gobiernos denominados “progresistas”, “posneoliberales” o de “nuevo signo” a escala regional. Estos años estuvieron marcados por una retórica que acentuó la diferenciación y confrontación con las tendencias neoliberales, los que se expresó en la formulación de políticas que planteaban recuperar la centralidad del Estado y frenar y revertir algunos de los efectos de las políticas de la década anterior (Danani, 2012; Hintze, 2013). No obstante, y a pesar de que existe acuerdo en que se trató de un nuevo ciclo, numerosos trabajos recalcan la existencia de relativas continuidades con el período previo, tendencias contradictorias, y la pervivencia de viejas modalidades de intervención estatal (Feldfeber & Gluz, 2011; Grassi, 2003; Kessler, 2014).

En cuanto al campo educativo, a partir del año 2004 se sucedieron una serie de medidas que apuntaron a introducir transformaciones en el sistema educativo nacional, destacándose como hito, fundamentalmente, la sanción de la Ley de Educación Nacional Nº26.206 en el año 2006 (en adelante LEN). Con la nueva ley, se reasignó un lugar central al Estado nacional en la garantía de la educación en cuanto derecho permanente. Se promovió, además, la reunificación de la estructura académica (Art. 15), volviendo a las denominaciones “Educación Primaria” y “Educación Secundaria” (Montesinos et al., 2009).

Continuando con el camino iniciado por la LFE, se profundizó en la extensión de los años de escolaridad obligatoria, abarcando la totalidad del nivel secundario (Art. 16). Se impulsó, además, la búsqueda de estrategias para alcanzar la universalidad del nivel, abriendo el debate



sobre como “incluir y retener” a jóvenes “expulsados por las instituciones educativas” (Montesinos & Schoo, 2015). En consonancia con este objetivo, y dando continuidad a la preeminencia de la inclusión como categoría nodal para la formulación de políticas socioeducativas, se previó la puesta en marcha de mecanismos diversos para lograr la revinculación escolar y garantizar la terminalidad de adultos y jóvenes de 15 años o más (Paoletta, 2017; Sinisi et al., 2010a).

En este contexto, se redefinió el lugar de la anterior Educación de Adultos dentro del sistema educativo, incluyéndola como una de las ocho modalidades que componen la estructura del Sistema Educativo Nacional (LEN, Art. 17), y ya no como uno de los regímenes especiales que incluía la normativa anterior. Cabe aclarar, en este punto, que LFE había relegado a la Educación de Adultos otorgándole un carácter compensatorio, de forma semejante a lo ocurrido con otras reformas educativas impulsadas en América Latina para ese momento (De la Fare, 2013; Rodríguez, 2009). Así, se ubicó dentro de los denominados “Regímenes Especiales”, es decir, aquellos “que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica y que exijan ofertas específicas diferenciadas en función de las particularidades o necesidades del educando o del medio” (LFE, Art. 11).<sup>87</sup>

Con la sanción de la LEN, bajo el nombre de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) —a tono con el reconocimiento de la educación como derecho permanente—, la modalidad fue definida como aquella “destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (LEN, Art. 46). De este modo, la LEN sentó las bases para un mayor despliegue y definición de la modalidad, estableciéndose nuevas regulaciones en el marco del Concejo Federal de Educación, aunque asumidas de manera dispar por las políticas de las diversas jurisdicciones (Finnegan, 2016).<sup>88</sup>

---

<sup>87</sup> También durante este período se efectuó el cierre de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DiNEA), creada en el año 1968 bajo la presidencia de facto de Onganía. Con el cierre de la DiNEA se produjo la ausencia de un organismo que coordinara al conjunto de las ofertas provinciales, sobresaliendo, entonces, las diferencias en las estructuras ministeriales provinciales (Sinisi et al., 2010a).

<sup>88</sup> En el año 2007 el Concejo Federal de Educación aprobó el “Plan Federal de Educación permanente de jóvenes y adultos 2007-2011” (Res. CFE Nº 22/07), estableciendo objetivos para la ampliación de la matrícula. En el 2008 se constituyó la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos —integrada por representantes de las jurisdicciones—, para trabajar junto a la Dirección de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación Nacional a los fines de generar acuerdos para reorganizar la oferta curricular. De ese trabajo conjunto resultan los Documentos “Educación Permanente de Jóvenes y adultos - Documento Base”, que establece un marco conceptual básico para fundamentar los lineamientos, estrategias y planes de la modalidad; y “Lineamientos curriculares para la educación Permanente de Jóvenes y adultos”, considerados como núcleo común de definiciones

De acuerdo a lo señalado en diversos diagnósticos, en este marco se produjo una significativa expansión de la modalidad, evidenciada en un crecimiento general de la matrícula a escala nacional —incluso mayor a la educación común no modalizada—, y de modo particular, en el nivel secundario,<sup>89</sup> que encuentra un momento inédito a partir de la sanción de la LEN (De la Fare, 2013; Finnegan, 2016; Sinisi et al., 2010a).<sup>90</sup> Este crecimiento se asoció, todavía más, a una importante incorporación de adolescentes y jóvenes menores de 20 años (Sinisi, Montesinos, y Schoo, 2010). Si bien esta tendencia no se restringe exclusivamente a nuestro país (De la Fare, 2013) y tampoco ha sido privativa de nuestro momento histórico (Rodríguez, 1996), pareciera haberse reforzado en los últimos años. A su vez, según ha sido señalado (Finnegan, 2016), distintas dinámicas convergen para contribuir a ese resultado. De un lado, la sanción de la obligatoriedad del nivel Medio, en conjunción con “la dinámica expulsiva” de la secundaria común, que llevaría a un traspaso de estudiantes a dicha modalidad. Del otro, la mayor “flexibilidad” de las ofertas educativas para jóvenes y adultos y una mayor presencia de políticas educativas específicas para la modalidad.

Asimismo, se promovieron planes y programas socioeducativos para promover la finalización de estudios secundarios de jóvenes y adultos/as, tal como fue el caso del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (Plan FinEs)<sup>91</sup> y el Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (ProgREsAr).<sup>92</sup> En concordancia con la

---

federales, a partir de los cuales las jurisdicciones diseñarán y/o adecuarán los planes de estudio de la modalidad, en un plazo no mayor de 3 años. Estos fueron aprobados para su discusión mediante la Resolución CFE N°87/09 y CFE N° 118/10, respectivamente (De la Fare, 2013; Sinisi et al., 2010a).

<sup>89</sup> Según revela la información estadística producida por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) del Ministerio de Educación de la Nación, la matrícula en la modalidad creció un 51% entre 1998 y 2011, contra un 17% de aumento en la secundaria común. Y entre 2008 y 2014, un 20%, frente a un 10%, respectivamente (Finnegan, 2016).

<sup>90</sup> Por contraste, el nivel primario tiene un desarrollo mayor y más antiguo en nuestro país, una diversidad más amplia de experiencias, y también, una producción profusa en lo que a estudios sobre la temática se refiere (De la Fare, 2010; L. Pascual & De la Fare, 2011; Sinisi et al., 2010a).

<sup>91</sup> El Plan FinEs fue aprobado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2008. Su propósito consistió en facilitar la finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos mayores de 18 años que adeuden materias o que aún no hubieran comenzado el nivel medio, contando con instancias presenciales, semipresenciales y a distancia. Para lograr su objetivo, el programa incorporó la coordinación con distintas organizaciones: escuelas secundarias comunes y de adultos, organismos públicos nacionales, provinciales o municipales, sindicatos, empresas, fundaciones, asociaciones civiles, asociaciones de fomento, etc. (Res. CFE N° 66/08 y Res. Ministerial N° 917/08). Posteriormente se dio continuidad al Plan Fines mediante las Resoluciones Ministeriales N° 1042/12 (para el período 2012-2015) y N° 178/16 (para el período 2016-2019), esta última en un contexto de incertidumbre frente a los anuncios oficiales acerca de una “recategorización” del Plan (Nemcovsky et al., 2016).

<sup>92</sup> El PROGRESAR, sancionado a comienzos del año 2014, se propuso como objetivo “generar oportunidades de inclusión social y laboral a través de acciones integradas que permitan capacitar a los jóvenes entre dieciocho (18) y veinticuatro (24) años de edad inclusive con el objeto de finalizar la escolaridad obligatoria, iniciar o facilitar la continuidad de una educación superior y realizar experiencias de formación y/o prácticas calificantes en ambientes de trabajo”. Se estipuló como requisito que las y

invocación a la participación social en la implementación de las políticas, a la que ya hemos referido más arriba, éstos incorporaron a organizaciones sociales y políticas como actor significativo en su ejecución. A la par, esta políticas se convirtieron en objeto de demanda, y se sometieron a procesos de resignificación por parte de las organizaciones y movimientos sociales (Caisso, 2012; Finnegan, 2009).

Por último, otro aspecto de importancia que se introduce a partir de la sanción de la LEN y que mantiene relación con lo anterior, refiere a la incorporación de las instituciones educativas “de gestión cooperativa y de gestión social” (Art. 13), junto a la gestión estatal y privada, previstas en la legislación anterior. La LEN definió al Consejo Federal de Educación como el organismo responsable de acordar los criterios para el encuadre legal de estas instituciones, en lo que hace a su reconocimiento, autorización y supervisión (Art. 140). Así, de acuerdo a una resolución del año 2007, se aprueba para la discusión el Documento “Escuelas de gestión social” (Resolución Nº33/07. Anexo 01). En dicho documento se define a las escuelas de “gestión social” como aquellas que “prestan servicios educativos universales y gratuitos y son gestionadas por organizaciones sociales”. Se las concibe “como espacios de inclusión social” para población “en situación de vulnerabilidad social”, con “capacidad de generar innovaciones en las formas de gestión, para garantizar la permanencia de la población en el sistema educativo”. Además, se señala el “aislamiento” de estas iniciativas, reconociendo como uno de los problemas principales la falta de reconocimiento de los títulos que expiden.

Sin embargo, estos lineamientos deben ser refrendados por los gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ya que son los responsables de “autorizar, reconocer, supervisar y realizar los aportes correspondientes a las instituciones educativas de gestión privada, cooperativa y social” (Art. 121, inciso e). Por esta razón existen importantes diferencias entre las distintas jurisdicciones en cuanto a su reconocimiento e implementación.

Volviendo ahora a los Bachilleratos Populares, no ha de sorprender que, en este contexto de legitimación estatal de las variadas intervenciones en los “contornos” de la escuela (Montesinos, 2020), las organizaciones hallaran condiciones propicias para darles impulso. De modo tal que, luego de aquel momento fundacional, y tras un primer momento de lento crecimiento, se ha identificado, entre los años 2008 y 2011, un período de aumento exponencial en la cantidad de estas escuelas, principalmente en la ciudad y provincia de

---

los jóvenes beneficiarios/as pertenezcan a grupos sociales definidos como “vulnerables”, que cumplan con los objetivos educativos y controles sanitarios, y que acrediten la asistencia a una institución educativa de gestión estatal o centros de formación acreditados ante el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. A cambio, se otorgaba una prestación en dinero mensual. (Decreto 84/2014).

Buenos Aires, aunque también se han creado algunos en otros lugares del país.<sup>93</sup> De forma tal que, si hasta el año 2008 se contaban en la Argentina apenas unas 12 experiencias, al 2011 ascendían a 65, alcanzando un total de 93 Bachilleratos Populares para el año 2015 (GEMSEP, 2015).<sup>94</sup> Tuvo fuerte incidencia en la multiplicación de los Bachilleratos la obtención de los primeras oficializaciones, a partir del año 2007, tanto en ciudad como en provincia de Buenos Aires, conseguidas en el marco de intensos procesos de lucha y negociación, tal como retratan los estudios sobre la temática (Blaustein Kappelmacher et al., 2018; J. García, 2018; Gluz, 2013b; Wahren, 2020, entre otros).<sup>95</sup>

Sin embargo, y a pesar de la existencia de la figura de “gestión social”, ya mencionada, las oficializaciones se produjeron de manera ciertamente dispar. El estudio referido (GEMSEP, 2015) señala que, en lo que respecta al año 2015, del universo de experiencias relevadas el 46% estaban oficializadas pudiendo emitir títulos de estudios secundarios. De éstas, a su vez, la enorme mayoría se distribuía en la Ciudad de Buenos Aires y en la provincia de Buenos Aires, identificando sólo 2 en el interior del país. Predomina la forma de Unidades de Gestión Educativa Experimental (UGEE) —adoptada por la Ciudad de Buenos Aires—, y como Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) —muchas veces como extensiones de establecimientos oficiales—. Por último, un sector restante fue oficializado bajo el Plan FinEs.

El relegamiento de la figura de “gestión social” ha sido adjudicado a la indefinición de la normativa pese al reconocimiento —ya que el Ministerio de Educación Nacional no creó en su organigrama una dependencia interna para su regulación tras la sanción de la ley—,<sup>96</sup> así como

---

<sup>93</sup> Tales como en las ciudades de Mar del Plata, Pergamino y Luján (provincia de Buenos Aires), ciudad de Mendoza (Mendoza), en la provincia de Jujuy (GEMSEP, 2015). También en la provincia de Córdoba —que ha dejado de funcionar—, dos en la ciudad de Rosario, y uno en la ciudad de Santa Fe (provincia de Santa Fe).

<sup>94</sup> Los datos corresponden a un relevamiento realizado a nivel nacional por el Grupo de Estudios Sobre Movimientos Sociales y Educación Popular (GEMSEP). El estudio señala que el 38% de los Bachilleratos Populares está localizado en la Ciudad de Buenos Aires, el 54% en la Provincia de Buenos Aires y el 8% en el resto de las provincias del país.

<sup>95</sup> En 2007 se oficializan los Bachilleratos Populares de provincia de Buenos Aires, a través de la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada —DIPREGEP—. En 2008, es el turno de aquellos radicados en Capital Federal, bajo el área de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación, como Unidad de Gestión Educativa Experimental (UGEE). Puede consultarse, al respecto, los trabajos de García (2011, 2018).

<sup>96</sup> Recién en el año 2015, mediante la Resolución N°3300/15 del Ministerio Nacional de Educación, se crea el “Registro Federal de Escuelas de Gestión Social y Escuelas de Gestión Cooperativa”, cuyo objetivo sería “recabar la información de todas las escuelas de ambos tipos de gestión, que se encuentren desarrollando actividades educativas en cada una de las jurisdicciones”. Por medio de la misma, también, se reafirma la definición de este tipo de iniciativas, según lo establecido por la LEN, y se establecen derechos y obligaciones de las escuelas. Al mismo tiempo, delega en las jurisdicciones la potestad de evaluar, aprobar y reconocer a las Escuelas de Gestión Social y Escuelas de Gestión Cooperativa y establecer la normativa para su funcionamiento. Sin embargo, dicha Resolución fue aprobada en diciembre de 2015, una semana antes del cambio de gobierno, por lo que no llegó a implementarse (Rosemberg, 2016). El relevamiento de experiencias sería reimpulsado, finalmente, en el

a la existencia de discrepancias entre distintos proyectos educativos que se arrojan su utilización (Blaustein Kappelmacher et al., 2018; Gluz, 2013b). De modo tal que fue apropiada, de forma predominante, por iniciativas cuya antigüedad databa de varias décadas, promovidas desde organizaciones no gubernamentales y con una impronta filantrópica (Chávez et al., 2016; Rosemberg, 2016).

Con todo, de acuerdo a los estudios revisados (Blaustein Kappelmacher et al., 2018; Wahren, 2020), esta tendencia al alza en la fundación de nuevos Bachilleratos se habría ido frenando luego del año 2012, además de observarse, con el tiempo, un relativo retraimiento en las acciones de protesta, un reordenamiento de los espacios de coordinación entre organizaciones, así como escisiones al interior de las mismas.<sup>97</sup> Y si el inicio de aquel tiempo de expansión puede vincularse a la obtención de una cantidad significativa de compromisos en pos de la oficialización de las escuelas ya existentes, en este momento de ralentización se evidenció, por el contrario, un retroceso en las negociaciones y una importante disminución de las oficializaciones alcanzadas.<sup>98</sup> Según los estudios ya mencionados, esto podría explicarse, para el período que va de 2012 a 2016, debido a una mayor actuación estatal —por ejemplo, a través del Plan FinEs—, que habría ido desplazando, al menos argumentativamente, la necesidad de que los movimientos y organizaciones impulsen escuelas. Finalmente, señalan, con posterioridad al 2016, esta tendencia a cierto retroceso de los Bachilleratos Populares se profundiza, si bien, paralelamente, se ensayan confluencias con otros sectores en defensa de la educación pública, en un renovado escenario signado por políticas de ajuste en ese sector.

En efecto, entre fines de 2015 y 2019, con el gobierno de la Alianza Cambiemos, se abre un contexto que Grassi (2018) caracteriza como el “desbloqueo de la sociedad neoliberal”, el intento de “recomposición de un régimen social y de acumulación cuyos basamentos arraigan en el pensamiento neoliberal” (p. 61) y que, con sus particularidades, tuvo expresión a escala regional (Grassi, 2019). En el área educativa, señalan Montesinos y Diez (2021), “el gobierno no impulsó refundaciones normativas pero sí realizó cambios sustanciales bajo la continuidad de la LEN” (p. 9), entre las que pueden mencionarse la reorganización del organigrama

---

año 2020, con la creación de la Dirección de Experiencias de Educación Cooperativa y Comunitaria de la Subsecretaría de Educación Social y Cultural, dentro del Ministerio de Educación de la Nación.

<sup>97</sup> Un primer agrupamiento estuvo dado por la llamada “Inter-bachilleratos”, que luego adoptó el nombre de “Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha”. Con el paso del tiempo, el surgimiento de diferencias y realineamientos entre y al interior de las organizaciones, se conforma la “Red de Bachilleratos Populares Comunitarios” y la “Coordinadora por la Batalla Educativa”, alineada esta última al gobierno nacional. Además, existen Bachilleratos que no adhieren a estas coordinaciones (Ampudia, 2013; Wahren, 2020). Como muestra García (2018), puede explicarse parte de estas fracturas y reagrupamientos a partir de las controversias surgidas en los procesos de oficialización.

<sup>98</sup> Tal es así que, de acuerdo con los datos ofrecidos por el relevamiento ya citado (GEMSEP, 2015), a nivel nacional, 29 de un total de 40 oficializaciones fueron conseguidas entre los años 2007 y 2012, concentradas casi con exclusividad en la Ciudad y a provincia de Buenos Aires.

ministerial, y el avance de una tendencia hacia la privatización, a través de acuerdos con el sector privado y empresarial nacional e internacional, fundaciones y distintas ONG (Feldfeber et al., 2018). Es de destacarse, también, como apuntan Nemcovsky, Bernadi y Saccone en diferentes trabajos (Bernardi et al., 2016; Bernardi & Nemcovsky, 2017; Nemcovsky, 2015; Nemcovsky & Saccone, 2020), la descentralización de distintos programas educativos nacionales desarrollados por el gobierno anterior y el traslado de responsabilidades y de decisiones presupuestarias a las provincias, con la consecuente pérdida de la planificación centralizada de esas políticas educativas.

Recapitulando lo expuesto hasta aquí, y en debate con otras interpretaciones, sostenemos que los Bachilleratos Populares se fueron configurando no en un espacio de absoluta autonomía u oposición al Estado, sino antes bien, en una densa trama de relaciones y dependencias recíprocas, luchas, confrontaciones, negociaciones y concesiones, que sentaron las condiciones y límites dentro de los cuales podrían desplegarse estas experiencias. Recuperando la metáfora thompsoniana (Thompson, 1984) y su reinterpretación por Roseberry (2007), enfocamos esta trama de relaciones como un *campo de fuerza* dinámico, multidimensional y complejamente estructurado, al interior del cual, tanto las iniciativas estatales como aquellas impulsadas por los sectores populares, resultan modeladas por un marco material y cultural común. Una metáfora que resulta iluminadora si, como advierte el autor, convenimos en ver esas relaciones hegemónicas no como un orden como acabado y monolítico, sino como “un proceso problemático, disputado y político de dominación y lucha” (p. 123).

En el siguiente apartado daremos cuenta del modo en que estos procesos se fueron concretando en la provincia de Santa Fe y la ciudad de Rosario, en articulación, a la vez con ciertas particularidades que se imprimen en ese contexto.

## **1.1 Tramas locales. Continuidades y discontinuidades**

Focalizando ahora en la provincia de Santa Fe y en la ciudad de Rosario, es posible señalar, siguiendo nuevamente los trabajos de Nemcovsky, Bernadi y Saccone ya mencionados (Bernardi et al., 2016; Bernardi & Nemcovsky, 2017; Nemcovsky, 2015; Nemcovsky & Saccone, 2020), la articulación local de políticas socio-educativas en consonancia con las tendencias que se expresan a escala nacional. Es decir, en los últimos años se han implementado un conjunto de programas socio-educativos —pertenecientes a la esfera nacional, provincial y municipal— que exhiben como uno de los propósitos fundamentales la *inclusión educativa*, teniendo como destinatarios/as de sus acciones a las y los jóvenes. Tales actuaciones, todavía más, se

concretizan a partir de lógicas compensatorias y focalizadas, mostrando ciertas huellas que, propias de la época de transformación estructural, “van permeando la configuración de las políticas socio-educativas hasta nuestro presente” (Nemcovsky & Saccone, 2020, p. 60).

A la vez, estas tendencias se van expresando en el contexto local con ciertas particularidades. Un primer punto a destacar es que la provincia de Santa Fe, si bien se adhirió a través de la legislatura provincial a las Leyes educativas nacionales de 1995 y 2006, no ha sancionado a la actualidad una ley provincial de educación para su territorio. Por tal motivo, continúa técnicamente vigente La Ley de educación N° 3554, del año 1949 (cf. Sironi, 2017).

A este respecto cabe mencionar que, en el año 2017, la gobernación presentó un Proyecto de Ley de Educación Provincial, el cuál explícitamente adhería y tomaba como referencia a la LEN (2006), pero que, a la vez, se presentaba como un proyecto “superador”, que recuperaba experiencias que se venían desplegando en la educación provincial.<sup>99</sup> Como anunciaba en ese entonces el gobernador Miguel Lifschitz: “un proyecto de ley de vanguardia y con sello bien santafesino”<sup>100</sup> (Debonis et al., 2019). Sin embargo, el proyecto obtuvo media sanción en la Cámara de Diputados en 2018, pero perdió estado parlamentario en el Senado.<sup>101</sup>

En consecuencia, en cuanto al campo que nos ocupa, es posible indicar algunas consideraciones. Un primer punto a destacar refiere a la Educación de Jóvenes y Adultos. En la provincia de Santa Fe, la modalidad se encuentra bajo la órbita de la Dirección Provincial de Educación para Adultos del Ministerio de Educación, y se rige por una serie de Decretos (N°4297/76; N°3279/83; N°212/99), ciertamente antiguos, que definen a la actualidad las características que posee la modalidad. De acuerdo al primero de ellos (N°4297/76), se definió su estructura en seis cuatrimestres, siendo cada uno equivalente a un año de la escuela común, a excepción de los dos primeros, que corresponden conjuntamente al primer año de aquella.

---

<sup>99</sup> Como hemos desarrollado en otro trabajo (Debonis et al., 2019), el Proyecto de Ley fue fruto de un proceso de debate que se extendió desde el año anterior, incluyendo, no sin tensiones, a diferentes sectores (gremios, docentes, organizaciones sociales, especialistas, centros de estudiantes, universidades, entre otros). Asimismo, confluyeron en el Proyecto final las propuestas presentadas a discusión por distintas fuerzas políticas.

<sup>100</sup> Presentación del Proyecto de Ley de Educación Provincial a la Legislatura, 07/12/2017. (Fuente: [https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias\\_educ?nodo=220212](https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=220212). Visto: 21/11/2018)

<sup>101</sup> Fuentes: [https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias\\_educ?nodo=225929](https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=225929) (Visto: 21/11/2018); Diario el Litoral, 19/06/21.

Estructura de la modalidad en la provincia de Santa Fe					
Estructura	Año de Estudio				
	1er. año	2do. año	3er. año	4to. año	5to. año
Tiempo académico	2 cuatrimestres	1 cuatrimestre	1 cuatrimestre	1 cuatrimestre	1 cuatrimestre
Tiempo real	1 año de cursado	1 año de cursado		1 año de cursado	

Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Provincia de Santa Fe

Fuente: EPJASF 2014: Situación de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Santa Fe (Coronel & Cosolito, 2016).

Los Decretos subsiguientes fueron introduciendo modificaciones relativamente menores. En primer lugar, se renombró la opción educativa, que pasó de “Bachillerato Acelerado para Adultos”, a “Escuela de Enseñanza Media para Adultos” (en adelante EEMPA), nombre que conserva hasta la actualidad. En segundo lugar, se incorporaron cambios relativos a la condición de cursado, ya que no se contemplaba la posibilidad de estudiantes en condición de “libres”, y también, en vinculación a la edad mínima de las y los estudiantes (inicialmente fijada en 21 años). En la actualidad, en cambio, se establece que, para el ingreso al nivel secundario, los estudiantes deben tener 18 años al 30 de junio del año correspondiente al curso escolar. Como excepción, se permite el ingreso con 17 años a alumnos “casados, madres solteras o aquellos que trabajen o contribuyan fehacientemente con un aporte al desarrollo y unidad familiar” (Coronel & Cosolito, 2016, p. 7).

De manera semejante a lo planteado a nivel nacional, también se viene evidenciando en los últimos años una mayor concentración de jóvenes en la EPJA. De acuerdo a relevamientos estadísticos realizados por el Ministerio de Educación, los grupos entre los 18 a 24 años comprenden el 71, 6 % en relación al total de la matrícula, mientras aproximadamente la mitad de este grupo, tiene menos de 20 años de edad (Coronel y Cosolito, 2016). Se trata, de este modo, de una población heterogénea, cuyas edades se encuentran en el rango de 17 a 65 años (y más).

A su vez, la EPJA en Santa Fe cuenta con otras líneas de actuación, presentadas como políticas para la “inclusión socioeducativa”, orientadas a la reinserción de jóvenes y adultos en la escolarización secundaria. Además de los Planes y Programas de actuación a nivel nacional, la provincia cuenta con el Plan “Vuelvo a Estudiar”, creado en el año 2013 por el Gabinete Social de la Provincia de Santa Fe —integrado por los Ministerios de Salud, Educación, Desarrollo Social, Seguridad—, luego incorporando tres variantes: “Vuelvo a estudiar



Territorial”, “Vuelvo Virtual”, y “Tiempo de Superación”.<sup>102</sup> El Plan tiene entre sus como objetivos “elaborar trayectorias académicas alternativas que permitan el ingreso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de la educación secundaria”, tanto como “propiciar un cambio en la cultura institucional de las escuelas secundarias, como factor clave para favorecer la inclusión socioeducativa”.<sup>103</sup> Estas propuestas hacen hincapié en la generación de “nuevas modalidades de enseñanza *innovadora y flexible*, ofreciendo a aquellos interesados en completar sus estudios la posibilidad de optar por un servicio educativo que se va adaptando a sus necesidades” (Coronel & Cosolito, 2016, el énfasis es nuestro).

Como han planteado Calamari, Saccone y Santos (2015, 2016), la propuesta del Plan se asienta sobre lo que ellas han llamado “un imperativo de flexibilización” —que atañe a la asistencia, modalidades de cursado, aspectos curriculares y pedagógicos, la evaluación promoción y acreditación. Un imperativo que, desde la perspectiva oficial, se presenta como estrategia fundamental para el logro de la “inclusión socioeducativa”. Subyacen a la misma, argumentan las autoras, dos núcleos que articulan, por un lado, una fuerte crítica a la escuela secundaria —no siempre explícita—, junto a la plena vigencia del “paradigma de la inclusión” (Diez et al., 2015; Montesinos et al., 2007). Por su parte, Nemcovsky, (2015) señala la continuidad, a través de este Plan, “de líneas de acción política focalizadas/compensatorias, articuladas en territorio, en contextos socio-urbanos caracterizados por la pobreza urbana y relaciones sociales desiguales” (p. 43).

Por otro lado, cabe reconocer que estas propuestas están permeadas por una concepción acerca de la necesidad de transformar “un sistema educativo antiguo y estructuralmente rígido” desde la perspectiva de lo que se ha denominado *innovación educativa*. Esto es, según los términos utilizados desde el Ministerio, proveer un cambio en las escuelas “bajo la premisa de dinamizar la estructura, dotarla de flexibilidad e introducir innovaciones educativas basadas en las experiencias vivenciales y en las competencias

---

<sup>102</sup> El Vuelvo a estudiar Territorial está orientado a estudiantes menores a 18, y se propone la revinculación a una escuela secundaria de la provincia, común o de la modalidad de Jóvenes y Adultos. Se proponen “trayectorias educativas particularizadas”, a través de la “flexibilización de tiempos y espacios escolares”, que puedan adecuarse a las “diversas realidades socioculturales de los estudiantes”. El Vuelvo virtual, aprobado en 2015, está orientado a estudiantes mayores a 18 años, cuenta con una modalidad de cursado a distancia o semipresencial, “haciendo uso de las nuevas tecnologías de la comunicación”. La variante “Tiempo de Superación”, en articulación con “dependencias del Estado, gremios, sindicatos y empresas”, propone un “cursado flexible, que respeta la carga horaria laboral”.

<sup>103</sup> Portal del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Fuente: [https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get\\_tree\\_by\\_node?node\\_id=157681](https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=157681). Visto 10/09/21).

emocionales de los actores involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje”.<sup>104</sup> De este modo, como señalan otros estudios, la innovación educativa, en tanto invocación a producir cambios en la organización institucional y académica de las escuelas, se constituyó en uno de los ejes de la políticas socioeducativas a escala nacional y provincial (Montesinos & Diez, 2021; Nemcovsky & Saccone, 2020).

Un segundo y último punto que queremos destacar, es que en la provincia la figura de “gestión social” no existe en la normativa vigente —limitándose así las posibilidades a la gestión pública y gestión privada— siendo éste, justamente, uno de los ejes de debate en la elaboración del Proyecto de Ley antes mencionado. Esto resulta significativo si consideramos, tal como fue apuntado anteriormente, la legitimación estatal de estas iniciativas como dimensión configurativa del contexto en que se potenció su desarrollo.

En este punto conviene recordar que la experiencia estudiada fue, en el año 2011, el primer Bachillerato Popular de la provincia, seguido en 2013 por otra iniciativa nacida en la misma ciudad, y en 2014, por la creación de la tercera y última de estas escuelas, al menos hasta el momento, en la ciudad de Santa Fe. La llegada de la primera oficialización fue tardía, como veremos más adelante en este capítulo, recién en el año 2018, y dentro de la gestión privada.<sup>105</sup>

También existen en el territorio provincial, por cierto, una diversidad de propuestas que de manera más o menos imprecisa se inscriben en este campo, o más directamente, se autoproclaman como educación de “gestión social”. Aludimos a experiencias que, en un amplio espectro, son consideradas “alternativas”, “autogestionadas”, “innovadoras” o “experimentales”, e impulsadas por agrupamientos disímiles, tales como cooperativas, organizaciones civiles, fundaciones, e incluso, las propias familias. Algunas cuentan con antigüedad de varias décadas, mientras que otras son de creación reciente, pero como conjunto, fueron tramando nucleamientos que les han dado visibilidad en los últimos años, especialmente en el contexto de discusión de la nueva ley de educación provincial.<sup>106</sup> Todas ellas, en caso de estar oficializadas, se encuentran bajo la órbita de la gestión privada.

---

<sup>104</sup> Portal del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Fuente: [https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get\\_tree\\_by\\_node?node\\_id=123182](https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=123182). Visto 10/09/21).

<sup>105</sup> Nos referimos a la oficialización de la escuela que es foco de esta investigación. La segunda escuela creada en Rosario, aunque nació de manera independiente, se encuentra actualmente incluida como anexo de la anterior, en tanto las organizaciones que les dieron nacimiento se han fusionado en un único partido (cf. Capítulo 1). La escuela radicada en la ciudad de Santa Fe fue oficializada en el año 2019.

<sup>106</sup> Algunas de estas experiencias se encuentran nucleadas en un “Movimiento de Educación de Gestión Social”, impulsado a partir del año 2016 (Fuente: <https://red.reevo.org/blog/view/30311/avanza-la-educacion-de-gestion-social-en-santa-fe/>. Visto

## 2 *Una escuela diferente. Primeros pasos en la construcción del proyecto escolar*

Como propusimos en el Capítulo II, es el contexto de la “lucha por la tierra” el que permite comprender, en primera instancia, la definición de las y los militantes de la organización social y política de crear la escuela. A pesar de ello, no sería posible comprender el modo en que se fue configurando el proyecto escolar sin atender a su inscripción con respecto a una dimensión educativa más amplia dentro del proyecto político de la organización, de un lado, y a los vínculos establecidos con los Bachilleratos Populares, del otro.

A propósito del primero, habría que señalar el impulso que recibieron ciertos proyectos, a los que ya hemos hecho referencia anteriormente —apoyo escolar para niños/as, alfabetización para adultos/as, y diferentes talleres para niños/as y jóvenes radicados en el Centro Cultural del movimiento social—, aglutinados bajo lo que se denominó “Área de Cultura Popular” (página web de la organización, año 2011). Puede mencionarse, además, la “escuela territorial de formación cuadros políticos”, destinada a la preparación de quienes pretendieran ingresar a la organización, y otros espacios formativos, como ser el taller de radio, vinculados a los distintos proyectos propulsados por el movimiento social. En conjunto, estos diversos espacios pretendían inscribirse en cierta tradición de educación popular, que permeaba la construcción del movimiento social, y que imprimió su huella al momento de creación de la escuela. Es decir, un complejo de variadas concepciones acerca de *lo educativo*, que se fueron articulando y poniendo en debate en el hacer cotidiano de la escuela.

En cuanto al segundo elemento mencionado, relativo a los vínculos establecidos con los Bachilleratos Populares, las y los militantes habían entrado en contacto, particularmente, con miembros de un Bachillerato Popular de la ciudad de Buenos Aires, quienes los/as habrían incentivado para crear la escuela. A raíz de ello, durante los primeros tiempos, los Bachilleratos Populares fungieron, de modo general, como “inspiración”: ya sea para orientar las definiciones iniciales acerca del funcionamiento de la escuela, o bien como un “modelo” donde contrastar las propias experiencias, aciertos y dificultades encontrados en el curso del proceso de construcción de la misma. En un sentido más pragmático, este contacto les daría, además, la posibilidad de contar con títulos oficiales hasta tanto no se hubiera avanzado en el reconocimiento a nivel provincial, como puntualizaremos más adelante.

---

15/09/21), y en la “Asociación Civil de Educación de Gestión Social” (ACEGS), con alcance nacional (consultar, por ejemplo, Chávez et al., 2016; Fajn & Lesnichevsky, 1919). Entre las experiencias más antiguas pueden mencionarse las Escuelas de la Familia Agrícola, del norte de la provincia (ver Fernández & Welti, 2014).

Al mismo tiempo, no obstante, es menester reconocer que tampoco podríamos comprender la progresiva configuración de la escuela sin aludir a las relaciones que se fueron entablando con el sistema educativo oficial. Así, como apuntaba una de las militantes en el momento de apertura de la escuela (Laura, RNº13, entrevista. 04/04/11), “nosotros no estábamos para nada de acuerdo en negar a la escuela formal, de plano, acá, sino tomar algunas cosas de la escuela formal, pero que hay que resignificar”. Todavía menos se descartaba la posibilidad de generar nuevas elaboraciones desde la propia experiencia: “[esta escuela] no va en detrimento de la educación pública, al contrario, trata de afianzarla. Entonces queremos ver que vamos a tomar de la escuela formal y qué cosas van a ser una creación a partir de lo que dictamine la asamblea”. Tal es así que, según aseguraba uno de los militantes al momento de inaugurar la propuesta educativa, “[la escuela] no está diseñada, ni nada. Es una escuela que se va ir haciendo con el caminar” (Santiago. RNº12. 04/04/11).

En el cruce de estas relaciones, abordaremos a continuación los primeros pasos en el proceso de construcción de la escuela. Esto en cuanto a la conformación embrionaria de la organización institucional y al diseño preliminar de una estructura curricular, profundizando en los sentidos que fueron configurando el mandato de *una escuela diferente*. Describiremos, por último, los primeros pasos en relación a la búsqueda de reconocimiento oficial.

## **2.1 Espacios colectivos, “mística” y aprendizajes: la embrionaria organización de la escuela**

Una vez que la organización política asumió la definición de crear la escuela, la primera tarea fue conformar el grupo de personas que tomaría a su cargo darle vida a la propuesta. De este modo, según comenzamos a describir en el Capítulo I, se lanzó, en primer lugar, la convocatoria para incorporar a quienes actuarían como docentes. Como señalamos allí, además de un pequeño grupo de militantes, quienes se integraron en esa función eran personas que no necesariamente tenían vínculo con la organización política, y en muy pocos casos se conocían entre sí con anterioridad. Además, como también fue consignado, no resultó un requisito contar con experiencia previa en tareas docentes —ni en el sistema educativo oficial, ni en experiencias de otro tipo—; tampoco contar con un título que acreditara idoneidad para ejercer dicha labor. De ahí que, durante ese primer momento de construcción de la escuela, fuera necesario dispensar gran cantidad de tiempo y esfuerzo para “formarse, conocer la materia”, y también, para “conformar el grupo”. Así lo recordaba Andrea (RNº68. 27/08/18), en una entrevista realizada varios años más tarde:

(...) fue como encontrarnos con los chicos del Movimiento (...) y formar ese grupo, formar un grupo donde vos digas a ver, nos reconocemos, no somos personas sueltas que entran a trabajar en una escuela y no sé, no me importa, tomo mi grupito y hago la mía. ¡Y obviamente nos llevó un tiempo conformar ese grupo! Pero me acuerdo un día que estábamos en un acampe, que hicimos la reunión en un acampe, y ahí como que no sé, pasó algo, hubo algo, que Raquel dice —no me voy a olvidar nunca de eso— Raquel dice: bueno, ahora me parece que hubo mística. Como que nos habíamos entendido. Si bien después nos llevó un año... ¡y la vida! entendernos, y pelearnos, y volvernos a... pero poder conformar ese primer grupito... Y después pasamos de ser simplemente los profes, a ser los profes militantes.

Se trató de un proceso en el cual, como aparece expresado en el pasaje citado, las y los integrantes de la escuela debieron ir tejiendo vínculos entre sí, no exentos de posibles conflictos, pero que implicaron, según los términos utilizados por Andrea, “reconocerse” y “entenderse”. Para retomar las palabras con las que lo describía en ese entonces uno de los militantes, referente del proyecto educativo, fue un proceso que implicó “una maduración política del plantel docente, en términos de comprender, de acompañar, de querer ser parte” (Santiago. RNº37, observación en reunión de docentes. 01/10/11).

Consideramos, asimismo, que en ese proceso tuvo gran relevancia la generación de diferentes espacios grupales, que fueron componiendo, a su turno, y en el curso del mismo hacer, la incipiente organización institucional de la escuela. Y aunque buena parte del esquema organizativo se fue modificando en tiempos posteriores, fue durante este momento de apertura que, de modo germinal, se sentaron ciertas bases que serían luego desplegadas, precisadas, o bien reformuladas. Concretamente, nos referimos al agrupamiento del cuerpo docente en “parejas pedagógicas” para el dictado de las distintas asignaturas, la conformación de un equipo de coordinación, denominado “célula”, y el funcionamiento periódico de dos instancias de deliberación y decisión colectivas: la “reunión” o “plenario” del plantel docente y la “asamblea general” de la escuela. Veamos ahora en detalle en qué consistieron estas diferentes instancias.

En cuanto a las “parejas pedagógicas” —un modo organizativo que fue retomado de la experiencia de los Bachilleratos Populares— se formaron, en general, por dos o tres personas, en muchos casos, con disímil formación. Así, por ejemplo, fue el caso de Andrea, quien era egresada de la carrera de Ciencias de la Educación. Según contaba en una entrevista, “tocó Lengua como podría haber tocado sociales, naturales...”. De allí que resaltara, en su experiencia, la importancia del trabajo por equipos para “formarse, conocer la materia”:

Ahí, bueno, conocemos a otra profe, que, si, ella tenía mucho manejo de la Lengua y la Literatura. Entonces formamos como un trío, donde Paula y yo éramos las que íbamos todas las semanas a la escuela, pero todos los sábados nos juntábamos con Yanina para ir armando las clases y el proyecto, y ver qué íbamos haciendo. (Andrea, RNº68. 27/08/18)

En cambio, entre las excepciones donde no se pudieron conformar estos equipos, como fue el caso de la asignatura “Historia y Geografía” la docente —cabe destacar, de extensa experiencia en esa labor— resentía duramente esa falta, y así lo exponía en los intercambios con sus compañeros/as: “algunas cosas que no sale bien acá, es porque yo no tengo mi pareja. Si bien ellos estuvieron trabajando, no es una cosa estructurada como grupo”; “yo no alcanzo a cubrir todo. Yo por ahí veo cosas que no están bien y que las estoy evaluando, y a lo mejor en alguna medida, es porque está faltando ese trabajo en equipo que sí tienen los otros grupos” (Luciana. RNº23, observación en reunión de docentes. 02/07/11).

Por su parte, la “célula”, consistió en un equipo conformado por cinco o seis personas, según fue oscilando en el tiempo. La figura reproducía la estructura existente en los demás proyectos de la organización y, por ende, no fue una creación asumida desde la propia escuela, sino retomada de la práctica política de aquella. Su función radicaba en la coordinación general del espacio educativo y su “articulación con el proyecto político” de la organización. El equipo estuvo compuesto exclusivamente por militantes, “miembros orgánicos” del movimiento, de los cuales algunos/as solo cumplían con esa función, mientras otros/as se desempeñaban también como docentes. Según relataba sus funciones Laura, integrante de este equipo,

(...) fuimos los que en un primer momento convocamos a los docentes, convocamos a los estudiantes. Estuvimos como... en la organización. [Somos] compañeros que se juntan para pensar y diseñar las estrategias de convocatoria, de inserción, de difusión... de cierta actividad, o como se vienen pensando las estrategias del movimiento. (Laura, RNº13. 25/04/11)

Quienes integraban la “célula” asistían diariamente a la escuela, presenciaban las clases, y se ocupaban de facilitar lo necesario para el funcionamiento de la misma. Mantenían frecuentes reuniones periódicas, además de un intenso intercambio cotidiano por fuera de los canales más formales. Como detallaba un documento de circulación interna (año 2011), la “célula” tenía la misión de “cuidar el proyecto pedagógico en todas sus dimensiones”, y cumplía el rol central de conducir el proceso de construcción de la escuela y otorgarle cierta direccionalidad.<sup>107</sup>

---

<sup>107</sup> El ejercicio de este rol no se dio por completo exento de tensiones, que emergieron particularmente frente a decisiones de importancia y que podían suscitar controversias dentro del

En lo que refiere a las “reuniones” del plantel docente, podemos señalar que resultó una instancia que fue progresivamente ganando peso como espacio de deliberación y toma de decisiones. También, como espacio para la paulatina sedimentación de un colectivo. Como recordaba Andrea (RNº68. 27/08/18), “me parece que lo que estuvo más acertado, un poco, al principio, era que nos reuníamos todos los sábados, los profesores, los supuestos profesores, a organizarnos. Y ahí se creó como una mística y todo un grupo”. Si bien, inicialmente, se había planificado la realización de estos encuentros con una periodicidad quincenal, en los hechos, y al menos durante la mayor parte del primer año de funcionamiento de la escuela, se llevaron a cabo semana a semana, a medida que surgían asuntos que requerían discusión.

Estas reuniones, en general, se iniciaban con la puesta en común del temario a tratar, realizada por alguno de los miembros de la “célula”, al que se podían incorporar otros asuntos sugeridos por las y los docentes. El intercambio acerca de los distintos tópicos procuraba, en los casos en que se requería tomar una definición, alcanzar cierto consenso, mas sin incluir una votación. El temario podía incluir la difusión entre las y los docentes de asuntos relativos a la dinámica de las actividades generadas desde el movimiento social, y a las marchas y contramarchas del avance del proyecto urbanizador en el barrio. En esas ocasiones, las presentaciones orales podían acompañarse de la exposición de documentos escritos, o material audiovisual, para promover un mayor conocimiento y acercamiento de las y los docentes a las propuestas sostenidas desde la organización. Como apuntaba en una de esas reuniones Santiago (RNº21. 18/06/11), militante y miembro de la “célula”, se apuntaba a ir ganando mayor participación en las diversas actividades emprendidas, “ir involucrándonos todos en el proceso”.

Con todo, como podría esperarse, la mayor parte del tiempo en estas reuniones era destinado al debate y toma de definiciones sobre cuestiones relativas al funcionamiento de la escuela. Entre los principales temas abordados se contaban las problemáticas referidas a la inasistencia de las y los estudiantes a causa de diversas razones, a las dificultades detectadas en el aprendizaje o, por el contrario, a los avances que identificaban en dicho proceso. Todavía más, resultaba frecuente la exposición y el sometimiento a discusión de diferentes estrategias de enseñanza adoptadas por las “parejas pedagógicas”, buscando construir posicionamientos compartidos.

Por último, mencionaremos la “asamblea general” de la escuela, de la que participaban conjuntamente docentes y estudiantes. Ésta era una práctica que, como las “parejas pedagógicas”, también es usual en los Bachilleratos Populares, y a la que se recurría de modo

---

plantel docente. No obstante, en general, era reconocido el lugar central de este equipo en la toma de definiciones, así como en las responsabilidades asumidas por sus integrantes.

generalizado en los distintos espacios y proyectos del movimiento social. Su funcionamiento se previó con una recurrencia mensual, aunque también era posible que tanto docentes como estudiantes pudieran llamar, sin dilaciones, a una asamblea extraordinaria.<sup>108</sup> Se realizaba siempre dentro del horario habitual de clases, ya que, según explicaba una de las integrantes de la “célula” durante una entrevista “la asamblea es un espacio más de formación, por eso no la hacemos fuera del horario cursado, la hacemos como un día dentro de los días de clases” (Laura. RNº13. 25/04/11).

También aquí, al igual que en las “reuniones de docentes”, el inicio estaba marcado por la presentación de un temario preparado previamente por las y los militantes, si bien era frecuente que se agregaran tópicos de último momento por la sugerencia de quienes estuvieran presentes, ya sea docentes o estudiantes. Aquello que se discutía en asamblea era sometido a votación a mano alzada, y se le otorgaba el carácter de “mandato”, siendo efectivo hasta tanto no fuera revocado en una asamblea posterior. Asumir este “mandato” atañía incluso al plenario de docentes, que debían aceptar lo decidido.

En pocas palabras, en este primer momento, la organización institucional se fue forjando en el mismo hacer, principalmente a partir de apropiaciones de prácticas usuales entre los Bachilleratos Populares, pero también, recuperado modos que la organización política se daba para otros proyectos. Se trató, no obstante, de un proceso que entrañó una importante experiencia formativa. Es decir, como hemos venido expresando en los capítulos previos, un proceso que reconocemos porque involucra múltiples intercambios y aprendizajes, y a la vez, supone la organización o conformación de un colectivo. Sentó las bases, asimismo, para la formulación de una propuesta propia, que se desplegaría en los años venideros.

## **2.2 Encrucijadas entre la “educación tradicional” y la “educación popular”: una primera propuesta curricular**

A continuación, enfocaremos el modo en que se fue produciendo colectivamente una primera organización curricular de la escuela. Para ello, recuperamos la propuesta de Achilli (2009), al centrar la atención en “los procesos cotidianos que se abren alrededor de aquello que, los sujetos involucrados, van definiendo como *conocimientos escolares*” (p. 306). Es así que, siguiendo a la autora, al referir a la “organización curricular” aludimos al “trabajo

---

<sup>108</sup> Si este llamado a asamblea extraordinaria era una práctica relativamente usual por parte de la “célula”, no era así para el caso de docentes y estudiantes. En una oportunidad las y los estudiantes convocaron repentinamente a una asamblea, generando preocupación entre docentes y militantes. Finalmente, como pudimos comprobar, el llamamiento no era sino un anzuelo para sorprender y agasajar a las y los docentes con un festejo por motivo del día del maestro.



colectivo en torno de aquello que, se supone, organizará los procesos de enseñanza y aprendizajes esperados/deseados institucionalmente”. Remite, en sentido más estricto, a la tarea de selección de los conocimientos a ser enseñados, al establecimiento de criterios para su jerarquización y organización, y su distribución en procesos de enseñanza y aprendizajes. “Un trabajo colectivo concretado en la diversidad de expectativas y significados que van desplegando los sujetos implicados” (p. 307).

Desde esta perspectiva, entonces, el foco serán los sentidos y relaciones que se despliegan en torno al debate y las definiciones acerca de qué y cómo enseñar, y no el análisis de la propuesta curricular en sí. Procuramos poner de realce dos dimensiones que nos interesa jerarquizar. La primera atañe a las relaciones intersubjetivas, más precisamente, a las interrelaciones entre los distintos agrupamientos que conformaron la organización institucional de la escuela, que describimos en el apartado anterior. La segunda, focaliza en los sentidos puestos en juego en la definición los conocimientos escolares, en especial, aquellos vinculados a las concepciones acerca de la “educación popular” y la “educación tradicional” que circulaban en el cuerpo docente.

Comencemos entonces por señalar que, para la puesta en marcha inicial de la escuela, las y los impulsores del proyecto partieron por definir la estructura más general de las materias correspondientes al primer año.<sup>109</sup> Para ello, según aducían, habían tomado referencias del Bachillerato Popular con el que habían establecido contacto, de las Escuelas de Enseñanza Media Para Adultos (EEMPA) de la provincia de Santa Fe, e incluyendo, por último, ciertos “ejes transversales” que eligieron priorizar. Así, por ejemplo, para el primer año, según habían definido, este “eje transversal” sería “la disputa de sentido”, entendiendo la misma como “desnaturalización” y conformación de un “sujeto crítico”, un objetivo “que aparece siempre en las cuestiones de la educación popular” (RN<sup>o</sup>16, observación en reunión de docentes. 28/05/11).

Sin embargo, tal como hemos anticipado, estas primeras definiciones requerían ser retrabajadas en el mismo andar, ya que, por un lado, no se había avanzado en el diseño de la estructura de los años subsiguientes, y por otro, estaba presente la intención de construir una propuesta propia, aun cuando se retomaran estos diversos aportes. De modo tal que la reunión periódica de docentes fue el espacio donde poner en debate las diferentes concepciones que recorrían el plantel, y donde se buscó consensuar criterios para orientar el proyecto educativo. Como argumentaba durante una reunión Luciana, “es una cosa que la estamos creando, ¿no? de cada una de estas reuniones van saliendo características que en

---

<sup>109</sup> Estas materias serían: Matemática, Geografía e Historia, Biología y Salud, Artes, Lengua y Literatura, Formación Ética y Ciudadana, Informática y Diálogos Políticos.

algún momento habría que sentarse a fijar, para tener el perfil de lo que es este tipo de enseñanza” (RNº16. 28/05/11). Así pues, fue allí donde se inició la tarea de comenzar a elaborar una estructura curricular original para la escuela. No obstante, con el correr de los meses, y ya llegando al último trimestre del primer año de funcionamiento de la escuela, se formó una comisión de trabajo específica a tal fin, la llamada “Comisión de Currículas”. Esta comisión se compuso de algunos/as docentes y, mayormente, de integrantes de la “célula”, la que iría, paulatinamente, absorbiendo cada vez más la responsabilidad de elaborar la propuesta curricular.

El punto de partida en este proceso de elaboración fue buscar una “convergencia entre lo curricular y lo político” en base a revisión de la propuesta de los Bachilleratos Populares, en primer lugar, pero también del currículo de la escuela secundaria común, de la modalidad de Jóvenes y Adultos, y de la experiencia de las Escuelas de la Familia Agrícola.<sup>110</sup> O sea, el Estado, expresado en el sistema de enseñanza formalizado, no dejó de ser una referencia a tomar en cuenta.

Estos diversos aportes serían tomados a modo de “ejes” que, en su entrecruzamiento, permitirían armar un “esquema propio” (RNº31, observación en reunión de docentes. 03/09/11). Una convergencia que pretendía recuperar, también, de modo central, la impronta del proyecto político del movimiento social —un aspecto sobre el que volveremos más adelante en este apartado—, así como una serie de definiciones que, tomadas en el espacio de la reunión de docentes, como ya hemos dicho, habían sido fruto de la práctica cotidiana y de los debates suscitados durante ese primer año de funcionamiento de la escuela. Por la relevancia que cobraron en la organización curricular, aquí distinguiremos dos: la inclusión/exclusión de determinados contenidos como conocimientos escolares, y la organización de tales contenidos en distintas asignaturas.<sup>111</sup>

Al respecto del primer punto mencionado, es decir, la definición de aquellos saberes que serían incluidos como conocimientos escolares, resultaba un tópico de debate recurrente en las reuniones de docentes, sobre el que circulaban distintos sentidos en tensión. Sintéticamente, podemos señalar que si bien existía consenso acerca de la necesidad de revalorizar “los saberes populares que en la escuela tradicional no se tienen en cuenta” —y esto, a su vez, por considerarse “un principio básico de la educación popular”— (Raquel.

---

<sup>110</sup> Circulaban entre las y los docentes diferentes documentos, sometidos a discusión en las reuniones del plantel. En esos intercambios observamos, también, como se ponían en juego los conocimientos aprehendidos en las experiencias, dispares, que las y los sujetos habían tenido ejerciendo la docencia en el ámbito de la escolarización oficial.

<sup>111</sup> Siguiendo a Achilli (1996), entendemos como conocimientos escolares al conjunto de saberes que incluye tanto a los formalmente definidos por el Estado —que se expresaban, como señalamos, a través de la apropiación de programas oficiales—, como a los que circulan y se construyen en el aula.

RNº25, observación en reunión de docentes. 23/07/11), también emergían diferencias acerca del lugar que dichos saberes debían ocupar con respecto a los conocimientos escolares considerados “tradicionales”.

Así, por ejemplo, existían posiciones que sostenían que no había diferencias entre los conocimientos que podían aportar docentes y estudiantes: “No es más importante saber sobre botánica, que saber cómo se prepara un guiso”; “lo que yo le enseño a ellos es exactamente lo mismo que lo que me enseñan ellos a mí” (Daniel, RNº25. 23/07/11). Mientras que, desde otras concepciones, reconocer la existencia de una diferencia respondía a la posibilidad de ofrecer cierta “calidad educativa”: “yo creo que hay una asimetría necesaria, en un marco de horizontalidad, donde... como repetimos siempre, donde tiene que ver con la calidad educativa. No estamos en relación al saber en el mismo lugar”; “hay un compromiso de parte nuestra que tiene que ver con acercar determinado tipo de conocimiento” (Mariana, RNº25. 23/07/11).

Con el tiempo, según señalaba en una entrevista Florencia (RNº43. 24/05/2013), integrante del equipo de coordinación, fue posible ir desplazando estos debates para otorgar mayor lugar a las discusiones “conceptuales” y de “contenidos”. Esto, además, ya no tanto como contrastación entre “saberes populares” y “escuela tradicional”, sino más bien, en función de brindar los conocimientos necesarios que apuntalaran las “terminalidades” y “pasantías” que, como profundizaremos luego, se habían planificado para el último año de cursado de la escuela.

Una segunda preocupación que se imprimió en el proceso de organización curricular radicó, como dijimos, en la definición de distintas asignaturas, ya que, como había emergido de modo recurrente en los debates entre las y los docentes, pretendían superar la existencia de “compartimentos estancos”, que entendían como característicos de la “escuela tradicional”. Así, las y los integrantes de la “célula” buscaron plasmar un esquema progresivo donde, en el transcurso de los tres años de cursado, pudiera ir estableciéndose una cada vez mayor distancia con respecto a dicha característica. En las palabras con las que lo expresaba Santiago,

[los compañeros estudiantes] evidentemente, vienen buscando algo más parecido a lo tradicional (...) Esos compañeros por su experiencia previa, por su historia personal, vienen buscando algo muy parecido a una escuela. Entonces decíamos, quizás la estrategia va por ahí, por mostrar en primer año algo muy parecido a la escuela, en segundo año empezar a cagarnos en la escuela, y en tercer año, ser totalmente disruptivos con la escuela. Y no sé, buscar otra organización que ni siquiera aparezca la palabra área o currícula. (RNº37, observación en reunión de docentes. 01/10/11)

Se arribó, de esta manera, a la elaboración de un diseño curricular que, en la perspectiva de las y los sujetos, daba lugar a un paulatino proceso de “deconstrucción de la escuela tradicional internalizada”. La estructura así elaborada partía de un primer año que buscaba conservar “la lógica de la organización más tradicional, es decir, ocho materias, cursadas en módulos de ochenta minutos, con parejas pedagógicas”. Luego, un segundo año con una estructura “intermedia” entre el primero y el tercero, donde se integraban las “materias tradicionales” en cinco “áreas conceptuales”, dictadas una por cada día de la semana. Esto, por su parte, con el objetivo de desarrollar con más profundidad “la integración contenidos” y “la transversalidad de procedimientos y metodologías”, un propósito sobre el que se insistía de forma recurrente en las reuniones de docentes. Por último, se planificó un tercer año en el cual se desarrollarían contenidos conceptuales correspondientes a las “terminalidades”, en el primer cuatrimestre, y “pasantías territoriales” vinculadas a los proyectos sostenidos por el movimiento social, en el segundo cuatrimestre. Conservando, además, la materia “Diálogos Políticos” como eje estructurador de los tres años de cursado (Documento: “Confección de los modos Curriculares de la Escuela”, año 2012).

<b>3º Año</b> Tres terminalidades	Diálogos Políticos		Comunicación Estratégica		Producción Rururbana		Salud		
<b>2º Año</b> Cinco áreas	Análisis Social		Naturaleza		Diálogos Políticos		Exactas		Comunicación Estratégica
<b>1º Año</b> Ocho materias	Arte	Infor- mática	Historia y Geogra- fía	Lengua y Litera- tura	Mate- mática	Biología y Salud	Ética	Diálo- gos Políticos	

*Organización de las asignaturas por año de cursado (Elaboración propia a partir del Documento “Confección de los modos Curriculares de la Escuela”, año 2012).*

Tal como hemos adelantado, y como puede verse expresado en los espacios curriculares del último año, un fundamento central para alcanzar ese “esquema propio” devino de la impronta del proyecto político del movimiento social. Como fuimos describiendo en los capítulos anteriores, durante este momento se fue tramando una fuerte interpenetración entre la escuela y la organización política más amplia, de modo que la escuela era vista, sin más, como el espacio cardinal para la formación de las y los sujetos que encarnarían dicho proyecto, la primera institución de un proyecto urbanizador transformador. De este modo, los principios de esa construcción política permearon y dieron orientación a la propuesta curricular en gestación. Así lo describía Leandro, integrante de la “célula”, en una reunión donde presentaban los avances realizados en esa confección: “lo que hicimos era un ejercicio

de decantación, articulando el proyecto político al proyecto pedagógico, que es algo que también por suerte está cada vez más la cara de la misma moneda” (Leandro, RNº38, 15/10/11).

Esta orientación se plasmó, fundamentalmente, en la elaboración del “perfil del egresado” y de las “terminalidades”. El “perfil del egresado” —luego reelaborado como definición del “sujeto pedagógico” para poder incluir allí tanto a estudiantes como docentes— fue conceptualizado como “trabajador territorial”: “el sujeto capaz de potenciar y desplegar los procesos colectivos que nos acerquen a nuestro destino. (...) es la identidad colectiva que delimita transversalmente la construcción pedagógica”. Las “terminalidades”, por su parte, fueron tres: “Comunicación Estratégica”, “Producción Rururbana” y “Salud”, a implementarse en el tercer año de cursado de la escuela. De acuerdo a los términos con los que fue esbozado en los documentos confeccionados por la “Comisión de Currículas”, “las ‘terminalidades’ representan módulos conceptuales, contenidos prácticos que permiten al colectivo nutrirse de conocimientos que permitan transformar el territorio” (Documentos de circulación interna: “Estrategia 2012” y “Confección de los modos Curriculares de la Escuela”, año 2012).

Es interesante profundizar un poco más en los sentidos que, desde la perspectiva de las y los impulsores del proyecto, se anudaban a la creación de las “terminalidades”, y que fueron explicitados al presentar la propuesta al plantel docente, hacia fines del año 2011. Así, según lo exponía Santiago (RNº38, observación en reunión de docentes 15/10/11), representando a la voz de la “célula”, la creación de las “terminalidades” permitía, en primer lugar, a brindar cierta particularidad al currículo. Una particularidad anudada al espacio sociourbano en que se inscribía la escuela, y al mismo tiempo, como venimos argumentando, al proyecto político del movimiento social.

Evidentemente el estar en un espacio rural, rurubano, como le llamamos nosotros, eso tiene que estar contenido en la currícula. (...) Entonces una de las terminalidades se proponía que sea esta de la Producción Rururbana. Al nacer la radio y por el tema de la comunicación estratégica del movimiento, también nos parecía que la comunicación estratégica merecía un terminalidad dentro del bachi. Que los estudiantes puedan optar entre la Producción Rururbana, y la Comunicación Estratégica. Y le anexábamos un componente más, que es algo inexplorado por el movimiento aún, que tiene que ver con la salud.

Desde la concepción de las y los impulsores del proyecto, además, la particularidad que las “terminalidades” conferían a la propuesta escolar era otro modo más de distanciarse de la “educación tradicional”, de la “homogeneización” de la educación impartida por el Estado: “[es] no cometer el error que le decimos al Estado que comete, que homogeniza la educación

y la transmite en todos lados de la misma manera”. Aún más, las “terminalidades” permitían trazar un “perfil original”, incluso, con respecto a la propuesta de los Bachilleratos Populares:

cuando nace la idea de la escuela, le queríamos dar un perfil un poco original, a esta idea del Bachillerato Popular. En general los Bachilleratos Populares tienen una única terminalidad, que no está bien definida, sino que es (...) algún perfil que cada organización, que cada Bachillerato, le va dando.

En suma, reuniendo los distintos elementos que fuimos deslindando, es posible sostener que en el proceso de organización curricular de la escuela se fueron sedimentando sentidos que apuntaban a establecer distanciamientos, acercamientos, y distintas apropiaciones, tanto en relación a la llamada “educación tradicional” como a los Bachilleratos Populares y otras experiencias de educación popular. O, mejor dicho, distanciamientos y acercamientos referidos a determinadas concepciones en torno a las escuelas y los Bachilleratos, que circulaban de manera cotidiana entre las y los sujetos. Dando direccionalidad a esta construcción, cobró fuerza la intención de otorgar singularidad al proyecto escolar, construir una escuela “otra”. Retomando las palabras con las que lo enunciaba Leandro (RNº38, observación en reunión de docentes. 15/10/11),

(...) hemos sabido entender que los compañeros estudiantes querían una escuela, entonces dimos una escuela, con el formato si se quiere más tradicional de la escuela, y en ese sentido la sabemos hacer funcionar. También sabemos que esa escuela se va a ir reconfigurando en todo este tiempo, y que el producto final va a ser otra escuela. Que va a ser una escuela, pero va a ser otra escuela.

### **2.3 Una apertura: del *acampe* al trabajo *junto* al Ministerio**

Durante el primer momento de construcción de la escuela, la necesidad de reclamar el reconocimiento oficial fue un tema que se fue imponiendo más bien lenta y tardíamente entre los asuntos que ocupaban al plantel docente. Esto no significa que la oficialización no haya emergido ocasionalmente como una preocupación, según pudimos registrar en el trabajo de campo. Sino que, además de existir otros temas que urgían en su resolución, las y los integrantes de la escuela debieron, en primer lugar, “ponerse a leer” leyes, normativas y resoluciones ministeriales, “investigar”, también, acerca de las estrategias de negociación seguidas por los Bachilleratos Populares, asuntos sobre los que tenían, de acuerdo a lo que expresaban, escaso conocimiento. Por otra parte, esta dilación fue posible en tanto la posibilidad de otorgar títulos a las y los estudiantes fue garantizada por la “Red de

Bachilleratos Populares”, inscribiendo a las y los estudiantes como alumnos regulares de un establecimiento propio, ya oficializado, radicado en Capital Federal.

No obstante, y como en más de una ocasión señalaron quienes estaban a cargo de la coordinación del proyecto educativo, persistía la voluntad de “empezar a tejer esto de una titularización más provincial” (Santiago. RNº21, observación en reunión de docentes. 18/06/11). Es así que, a fines del año 2012, con una marcha que tenía como destino la Delegación Regional del Ministerio de Educación, representantes de la escuela lograron ser recibidos por funcionarios locales. De esta manera, como se anunció en esa oportunidad entre las y los docentes, se comenzaba a “transitar el camino que nos lleve al reconocimiento de los títulos” (comunicación vía email, 13/11/12). De acuerdo al relato de Florencia, miembro de la “célula”, en una entrevista realizada en el año 2013 (RNº43. 24/05/2013), aquel fue el puntapié para la apertura de un espacio de diálogo con el Ministerio provincial: “después de haber hecho la marcha el año pasado nos reciben... nos dicen que la decisión política es empezar a trabajar con nosotros en función de la oficialización”.<sup>112</sup> Este “trabajo conjunto” con Ministerio supuso, durante todo el 2013, la realización de reuniones periódicas con distintos funcionarios, de las que participaban integrantes del equipo de coordinación de la escuela. Allí se fueron determinando las condiciones a las que habría de ajustarse la escuela para ser reconocida, según lo estableció el Ministerio, como “Unidad Experimental”, dentro de la enseñanza de gestión privada.

Es necesario aclarar que, en este contexto, para militantes y docentes, el encuadramiento de la escuela bajo la gestión privada, inicialmente resistido, ofrecía la posibilidad de “resguardar cierto grado de autonomía” y conservar así “la identidad político-pedagógica del proyecto”, en particular a través de la libre selección de docentes.<sup>113</sup> En cuanto a la “modalidad experimental”, por otra parte, era valorada en cuanto les permitiría mayor libertad para “pensar los conceptos y las currículas”, y también, “algunas cuestiones metodológicas, como esto de la cuestión de la asamblea, y las parejas pedagógicas” (Florencia, RNº43. 24/05/2013)

---

<sup>112</sup> Es posible trazar conexiones significativas con el camino seguido por las organizaciones que impulsaron Bachilleratos Populares en CABA y provincia de Buenos Aires, quienes también oscilaron entre la confrontación directa a través de diferentes acciones de protesta, y el establecimiento de acuerdos parciales con las gestiones gubernamentales. Al respecto se puede consultar (Blaustein Kappelmacher et al., 2018; J. García, 2018; Wahren, 2020, entre otros).

<sup>113</sup> En las palabras con las que lo expresaba Florencia: “por eso también la figura de privada, porque también te resguarda cierto grado de autonomía, digamos. Es eso, el privado realmente hace lo que quiere con su escuela, digamos el dueño de la escuela. Si bien tiene una articulación con el Ministerio, y tenés que tener una normativa a, la que te tenés que ajustar, eh, no hay escalafón docente... cada privado elige su propio docente” (RNº43. 24/05/13).

Ahora bien, más allá de la pretensión de conservar tales “libertades”, transitar el camino hacia la oficialización requirió la adecuación de la escuela a las condiciones establecidas por el Ministerio, en forma semejante a lo señalado para estas experiencias en otros contextos (Caisso, 2014b; Cura, 2012; J. García, 2018). En concreto, demandó, en primer lugar, la elaboración y posterior evaluación del “Proyecto Educativo Institucional”: “el proyecto pedagógico, el programa, los contenidos, las materias y la metodología”. Pero, además, debieron ajustarse a requerimientos de orden material, tales como dar cuenta de la “solventía económica” del proyecto, y regularizar la condición de usufructo del edificio escolar (Documento de difusión de la escuela. 12/12/13). Así fue como, en el contexto de traslado de la escuela desde la *zona rural* a la *zona urbana*, tal como vimos en el capítulo anterior, finalmente se optó por alquilar una casa para radicar definitivamente la escuela.

No obstante, y contra las expectativas albergadas por quienes impulsaban el proyecto de la escuela, la oficialización de la misma tardaría todavía varios años en ser alcanzada. Hacia fines de 2013, el Ministerio de Educación provincial denegó esa posibilidad, interrumpiendo momentáneamente el diálogo abierto con la organización política. Como contraparte, y con el propósito de abrir una negociación, ésta lanzó un *acampe* frente a las puertas de las dependencias ministeriales que incluyó, por algunas horas, la ocupación o “toma” de dichas oficinas.<sup>114</sup> Finalmente, el conflicto acabó por dirimirse, y ambas partes llegaron a un acuerdo.

A partir de ese momento y en función de ese acuerdo, las y los egresados de la escuela contarían con un título oficial de acreditación del nivel, mediante una homologación en una Escuela Media para Adultos (EEMPA) pública de la provincia. Se plasmó, asimismo, un compromiso ministerial para continuar el trabajo con la organización durante el siguiente año, a los fines de seguir labrando en conjunto el recorrido hacia la oficialización.<sup>115</sup> En pocas palabras, este monumento constituyó una *apertura* —según el sentido que le hemos venido dando al término— que reconfiguró la trama de relaciones en la que se inscribía la escuela. En las siguientes páginas veremos cómo se fue desplegando este proceso en el curso de los años siguientes.

---

<sup>114</sup> Cabe señalar que este hecho se producía, de acuerdo a la interpretación de las y los sujetos, en el contexto de una “ruptura” con la gestión provincial, abierta tras el anuncio del lanzamiento del partido propio por parte de la organización, según describimos en el Capítulo I.

<sup>115</sup> Otros puntos incluidos en el reclamo eran la posibilidad de otorgar certificados de cursado regular para las y los estudiantes y financiamiento para el proyecto educativo. Aunque el desarrollo de las negociaciones daba lugar a pensar que así sería, estas demandas no fueron satisfechas.



### **3 Una escuela de verdad. Reconfiguraciones del proyecto escolar en el camino hacia el reconocimiento oficial**

Como vimos en la sección anterior, durante el momento inicial, los esfuerzos principales estuvieron dirigidos, antes que nada, a echar a andar la escuela. Asentado sobre estas bases, el segundo momento de construcción supuso, de acuerdo a nuestra interpretación, una profundización de los procesos orientados a cimentar la estructura organizativa y curricular del proyecto. Ello, a su vez, en el marco de una redefinición de las relaciones entabladas con el sistema educativo oficial y con las iniciativas educativas gestadas desde organizaciones políticas y sociales.

En las siguientes páginas describiremos las reconfiguraciones que fue atravesando la escuela en el curso de este proceso. Comenzaremos por describir la búsqueda impulsada por la organización no solo a los fines de alcanzar el postergado reconocimiento oficial, sino también, por incidir en la formulación de una ley provincial de “gestión social”, categoría que adoptarían de manera creciente para designar la propia propuesta. Enfocaremos, en segundo término, los procesos de reorganización institucional y curricular. En ese recorrido, buscaremos mostrar cómo ciertas concepciones propias de las políticas educativas fueron apropiadas y resignificadas por quienes hicieron la escuela, en un “camino de sucesivas recontextualizaciones” (Ezpeleta Moyano, 2004). Así, en los siguientes apartados nos referiremos a la “innovación” y a la “gestión” a modo de *núcleos claves* que, a nuestro entender, vertebraron la reconfiguración de la experiencia educativa durante este segundo momento de su construcción.<sup>116</sup>

#### **3.1 Regulaciones estatales: diálogos, presencias e intermitencias**

Como hemos anticipado, el acuerdo alcanzado con el Ministerio de Educación provincial en el año 2013 —que incluyó, recordemos, la homologación de los títulos de egresados/as y la apertura de un espacio para trabajar, junto a funcionarios de la repartición, la adecuación del proyecto escolar— fue un hito que inauguró un nuevo momento en la relación entablada entre la escuela y el Estado. Esto es, de acuerdo a nuestra interpretación, un tiempo en el cual se fue tramando una presencia estatal por momentos explícita, por momentos implícita, pero que expresó su direccionalidad hegemónica en distintas esferas del quehacer escolar (Achilli, 1994b; Neufeld, 1997; Rockwell, 2018c). No pretendemos aludir, con ello, a un proceso

---

<sup>116</sup> Con el término “núcleo clave”, siguiendo a Achilli (2006), referimos a un constructo analítico que permite establecer nexos entre información dispersa y fragmentada en torno a una determinada situación socio educativa, “imbricar determinadas condiciones y límites sociohistóricos de los procesos escolares con los saberes y significaciones que construyen los sujetos” (p. 43).

totalmente unívoco, sino más bien, a ciertas tendencias que se fueron imponiendo progresivamente durante este momento, por cierto, con relativas marchas y contramarchas. A la vez, tendencias que no agotan la totalidad de lo que sucede cotidianamente en la escuela, donde existen intersticios y grietas, gérmenes de otras concepciones, “indicios de procesos alternativos, de resistencias o de otros mecanismos sociales” (Achilli, 1994b).

Conviene aclarar que entendemos estas presencias estatales como articuladas a través de procesos y relaciones de hegemonía en los que consenso y coerción están presentes de manera intrincada. Con respecto al primero, no debemos suponer la adhesión pasiva de los subordinados; por el segundo debe entenderse, no solo la imposición violenta, sino también, cualquier proceso que obliga a mantener o modificar las relaciones sociales. De este modo, el control estatal se efectiviza en la escuela a través de acciones que no necesariamente implican el uso de la fuerza, sino que puede imponerse a través de rutinas, disposiciones técnicas, categorías, a través de las cuales se van imponiendo, pero también negociando, las relaciones que constituyen la realidad escolar (Rockwell & Ezpeleta, 1983a).

Pues bien, durante los años que siguieron a la obtención del acuerdo con el Ministerio, una tendencia que se fue imponiendo es el desplazamiento de las acciones de confrontación directa, para dar lugar a los espacios de diálogo y negociación entre la organización política y funcionarios ministeriales. Según reconocía en una entrevista Nicolás (RNº61. 04/05/18), “en algún momento había como una relación más tensa, con acampes... con situaciones más grandes... (...) [Ahora] lo del acampe, o cuestiones más de lucha ahí en la calle... ya no... no, ¡no podemos hacer más nada!”.

Es preciso reconocer que esta calma relativa era susceptible, no obstante, de romperse frente al incumplimiento de los acuerdos alcanzados. Así, por ejemplo, en el año 2014, desde la organización política se convocó a una concentración para reclamar la posibilidad de otorgar certificados de regularidad para sus estudiantes, un punto que, entendían, había sido pactado en el año anterior e incumplido por el Ministerio. El reclamo se explicaba por la voluntad de incorporar a las y los estudiantes bajo la cobertura del PROGRESAR, que había sido recientemente creado. Un nuevo acuerdo, alcanzado en esa oportunidad, permitió que las y los estudiantes reciban certificaciones que acrediten su condición —todavía, sin otorgar la oficialización a la escuela—, percibiendo la reclamada asignación. Así, como ha sido destacado por otros estudios (Achilli, 1998; J. García, 2018; Manzano, 2013), en los procesos de lucha, y bajo correlaciones de fuerza particulares, se abre el juego para ir moldeando, también, diversas acciones estatales, aun desde posiciones subalternizadas.

Otra aclaración pertinente es que este “diálogo” no constituyó, en modo alguno, una comunicación fluida y no problemática. Tal como describíamos más arriba, en una primera

instancia, se estipuló el sostenimiento de un espacio de encuentro entre representantes de la escuela y funcionarios ministeriales, donde se procuró ajustar la propuesta escolar a los requerimientos establecidos por dicha dependencia. Además, según describen las y los docentes, entre los años 2014 y 2016, el Ministerio enviaba un supervisor dos veces por semana a la escuela para presenciar el dictado de las clases.<sup>117</sup> También, durante esos años, las y los estudiantes debían rendir un examen final, enviado por el Ministerio, para cumplir con la aprobación del nivel y recibir su título de egresados/as, tal como fue posible registrar en una oportunidad.<sup>118</sup> Por último, según fue referido en varias oportunidades por las y los docentes, debían presentar las carpetas de clases de las y los estudiantes.

Con el tiempo, sin embargo, esas prácticas fueron dejadas de lado. Como lo ponía Nicolás (RNº61. 04/05/18), “dejó de tener sentido”. Según refería, desde el Ministerio solo ofrecían los títulos de finalización del nivel, y a cambio, se limitaban a exigir la documentación de cada estudiante: “papeles muy de escuela”: “fotocopia de DNI, partida de nacimiento, certificado de estudios cursados y lo de las asistencias”. También aquellos encuentros pautados se fueron perdiendo de forma paulatina. Siguiendo con el relato de Nicolás, para el año 2018, el contacto se caracterizaba más que nada por la intermitencia, “ahora es una reunión, que nos llaman, o la pedimos nosotros, nos van pateando, en algún momento nos atienden, cuando nos atienden llevamos todo lo que tenemos para decirles”; “es tocar una puerta... hablaré con fulano... esperá... te va a llevar un mes... bueno, es muy irregular”.

De cualquier manera, cierta presencia estatal permaneció constante, aún si de manera implícita, a través de objetos y prácticas, tales como los programas curriculares, o el uso regular del registro de asistencia y la libreta de calificaciones, fuertemente asociados con la escolarización oficial. Particular mención, en este sentido, debe hacerse del título oficial de finalización del nivel. Aún con el nombre de otra escuela, como solían hacer notar con pesar, esa certificación era especialmente valorada por las y los sujetos, entre otros motivos, por ser un elemento que daba legitimidad a la escuela.<sup>119</sup> Según lo retrataba una estudiante egresada,

---

<sup>117</sup> Durante el trabajo de campo pudimos registrar cómo las y los sujetos bromearan al respecto. En una oportunidad, uno de los militantes y miembros de la coordinación quiso convencer a las y los estudiantes —en evidente tono de complicidad— de que yo era funcionaria ministerial, a los fines de que se portaran mejor. En una entrevista, Ofelia, quien por aquel entonces era estudiante, relató: “¡todos los días venía el supervisor! Encima estaba en nuestra aula. ¡Y después ya no se quería ir más el tipo! [Se ríe] ¡Pero él venía a supervisar! Que fuera real esto, que estaba andando, la currícula... y... bueno, el supervisor no se quería ir, ¡vino a la fiesta de egresados! [Se ríe]” (RNº50. 31/10/16).

<sup>118</sup> La evaluación fue tomada por las y los docentes de la escuela, y no había presencia de funcionarios/as del Ministerio.

<sup>119</sup> Recordemos que, en función del acuerdo obtenido con el Ministerio, los títulos eran homologados a través de otra institución, cuyo nombre llevaban los títulos de finalización del nivel. Como mencionamos, esto era recalcado, en muchas oportunidades, con sentido malestar: “el hecho de salir graduados con el título de otra escuela, es algo que a mí me molesta mucho. El no reconocimiento

la gente dudaba, y bueno, a medida... nosotros los que estábamos acá decíamos: que no duden, porque esto era real. Y bueno, los vecinos fueron viendo (...) que no es una mentira todo lo que está pasando en la [escuela]. ¡Y que el título es real! ¡El título es real! porque mi hija lo tiene, mis compañeros... ¡cada vez que tenemos el título mostramos! Yo lo voy a mostrar cuando lo tenga. Pero... esto es real. Esto es real. (Ofelia. RNº50, entrevista. 31/10/16)

Siguiendo a Corrigan y Sayer (2007), podemos ver en estas prácticas y objetos formas por las cuales el Estado *afirma*, es decir, por las cuales define y regula formas e imágenes aceptables de la actividad social. Mediante “un lenguaje inmensamente poderoso”, dicen los autores, establece lo que cuenta como “verdadero”, “y las representaciones alternativas aparecen necesariamente fragmentarias e inseguras frente a esa organización autorizada y contundente de lo que se admitirá como realidad” (p. 82). No se trata solo de una presión o exigencia exterior, sino que la regulación opera también desde adentro, como internalización de lo posible y deseable. En base a este argumento podemos comprender aquellas afirmaciones en las que la posibilidad de contar con el título oficial se convertía en el sello que otorgaba “realidad” a la escuela, según lo expresaba Ofelia. O como exclamaba Pedro (RNº53, observación en el acto de fin de año, 05/12/2016), referente de la organización política, la comprobación de que “lo que hay acá es una escuela”:

seguramente quedan un montón de cosas para hacer y por conseguir, tengan la certeza de que vamos a luchar y... iba a decir les prometo, pero en realidad les... confirmo que más temprano que tarde, la escuela, además de tener títulos oficiales como hoy, los próximos compañeros, seguramente, fruto de la lucha que vamos dando todos los días, y de que vamos mostrando que lo que hay acá es una escuela, los nuevos compañeros seguramente van a tener *un título que dice que estudiaron en esta escuela*.

De allí que resulta cabal, también, la insistencia en la demanda de que esos títulos tuvieran “el nombre de nuestra escuela”, como era frecuente tanto entre militantes y docentes como entre estudiantes. Todavía habría de pasar algún tiempo más hasta que tal anhelo fue concretado.

---

de la escuela. Por todo lo que significa la Escuela, por todo lo que se construye a través de que salís de la Escuela, de que cursás la Escuela, no reconocer todo lo que se hace ahí adentro... faaa es terrible. No sé, no le encuentro palabras (Nora. RNº56, entrevista. Fecha 22/12/17).

### 3.2 *Innovación pedagógica. Reelaboraciones de la propuesta curricular*

Al considerar la propuesta curricular inicial, vimos dos aristas sobre las que se concentraron buena parte de los debates del plantel docente: la selección de contenidos y la división de las asignaturas. Allí fue primando, argumentamos, una concepción que apuntaba, por un lado, a jerarquizar la incorporación de contenidos considerados relevantes para la direccionalidad que, desde la organización política, pretendía darse a la escuela, y por otro, a lograr una mayor articulación entre los mismos. Estas preocupaciones por los contenidos y la relación entre asignaturas continuaron durante el momento que estamos considerando, pero marcando algunas particularidades con respecto al momento anterior. En concreto, fue ganando espacio la intención de acercarse a una “a estructura curricular” propia de la escuela oficial, y en ese movimiento, trazar diferencias con respecto a la propuesta educativa de los Bachilleratos Populares.

Esta búsqueda de diferenciación había comenzado a plasmarse, al menos enunciativamente, ya hacia el final del momento anterior, y como señalaba Florencia (RN<sup>43</sup>. 24/05/13) en ese entonces, apuntaba a resaltar un contraste, justamente, con respecto a la “estructura curricular”, y a la “profundidad de contenidos”, ante lo que interpretaban como una mayor “flexibilidad” de los Bachilleratos Populares: “los bachis tienen una estructura bastante flexible, con un formato más tipo taller, en donde una de las metodologías principales que tienen es articulando con el arte, básicamente. La nuestra es bastante más académica, la estructura más del EEMPA”. Este distanciamiento se fue profundizando con los años, de modo que incluso el término fue dejando de escucharse en alusión a la propia escuela, mientras ganaba espacio la denominación de “escuela de gestión social”.<sup>120</sup>

Como contraparte, como ya dijimos, se fue concretando un acercamiento a los lineamientos promovidos desde el Ministerio de Educación provincial.<sup>121</sup> Se jerarquizaron, de este modo, los contenidos curriculares previstos para las EEMPA, frente a las diversas propuestas cuya influencia se recuperaba en el momento anterior. Como apuntaba Nicolás

---

<sup>120</sup> Incluso, según hemos podido registrar, para algunos/as docentes que se fueron incorporando en este tiempo, el de los Bachilleratos Populares resultaba un campo ciertamente poco conocido. Así, por ejemplo, Bruno señalaba que recién para la época en que se incorporó a la escuela, en 2015, había tomado noticia de la existencia de los Bachilleratos Populares, y argumentaba: “la educación alternativa que yo conocía era más tipo... Waldorf, Montessori, que se yo. No ir más a lo social o lo popular, digamos. La educación alternativa pasaba por ahí” (RN<sup>100</sup>. Entrevista. 15/10/19).

<sup>121</sup> Los siguientes puntos con los que caracterizamos la propuesta fueron expresados por las y los docentes con notoria concordancia, aunque con matices, por cierto, al explicitar el sentido atribuido a las categorías utilizadas. Algunos indicios recogidos en campo, por otro lado, señalan la direccionalidad que se pretendía imprimir desde la coordinación del proyecto, especialmente con respecto a la centralidad que debían adquirir aspectos como la *innovación*. En el próximo capítulo tensionaremos estas concepciones a partir de la descripción del contexto áulico.

(RNº61, 04/05/18), “todo lo que pasa ahí adentro está ligado a la currícula ministerial”. Ahora, bien, según enfatizaban las y los docentes, la particularidad de la propuesta estaba dada por el enfoque desde el cual esos contenidos curriculares eran abordados: “los contenidos curriculares... están, están siempre. Acá lo que va a variar es el prisma que vos uses para mirar eso ¿Me explico? Para nosotros no es tan difícil sostener la currícula”.

Para explicitar en qué consistía ese “prisma”, para usar el término de Nicolás, las y los docentes referían a algunas cuestiones recurrentes. En primer lugar, aludían a la intencionalidad de “politizar” o dar “una vuelta política” a los contenidos curriculares, y ofrecer a los estudiantes una “perspectiva crítica”. Es decir, en su mirada, que las y los estudiantes “pueda[n] pasar por un proceso de pensamiento”, “que se haga[n] preguntas” (Nicolás, RNº61. 04/05/18). En palabras de Andrea, “todo lo que se da tiene que ver con la crítica al sistema. Todo lo que se da tiene que ver con desnaturalizar todo lo que para ellos está naturalizado” (RNº68. 27/08/2018). O como sugería Bruno (RNº100. 15/10/19), “desmenuzar un poquito las palabras”, entender las cosas que suceden. Para ejemplificarlo, mencionaba que, en su clase de naturales, relacionaban el tema de la nutrición con el aumento del dólar y la canasta básica, “con una pata en la coyuntura, y una pata en los contenidos”: “vos no podés hablar de la nutrición y decir: [usa un tono abúlico] bueno, los hidratos de carbono, están en el páncreas... ¡no! ¿Qué cosas nos afectan?”.

En segundo lugar, las y los docentes remitían a la importancia de la *innovación*. Como vimos en la primera parte de este capítulo, este término fue ganando relevancia en las políticas de inclusión educativa desplegadas en los últimos años a escala nacional y provincial, para referir a la necesidad de introducir cambios en la organización institucional y académica de las escuelas. Esto, a su vez, bajo el imperativo de “flexibilizar” ciertos aspectos de un sistema educativo considerado “antiguo” y “rígido”. Es así que, posiblemente como un eco de estos planteos, las y los docentes confluían en este llamamiento, tal como aseveraba Nicolás (RNº61, entrevista. 04/05/18), “hay que desempolvar el Santillana... ¡Entonces vos podés agarrar eso mismo, y darle 50 vueltas! Con un poco, en serio, de innovación pedagógica”.

Sin embargo, la concepción acerca de la “innovación pedagógica” que predominó adquirió ciertos matices, vinculados a la propia experiencia. Así, se asentó sobre premisas largamente discutidas al interior del plantel docente, como el énfasis dado a la búsqueda de una mayor articulación entre distintas asignaturas. También, sobre preocupaciones más recientes, como el acento en la “creatividad” y en las “formas”, “que la forma sea dinámica, que sea realmente entretenida, y que los mueva a ellos también” (Andrea, RNº72. 10/09/18). O en la capacidad de “escucha”, de seguir el emergente de la clase:

Traer siempre una propuesta. Tirarla y ver qué pasa. Ver cómo funciona. Y si no va, volar, ir para otro lado. Como tomarlo ahí, los tiempos de la clase. Que se yo. La muñeca pedagógica le pusimos de nombre. Que es la capacidad de ver cuando los pibes están aburridos, cuando no funciona... meterle una dinámica, o nada, que se yo. O al revés, cuando surge algo, vos tirás un tema, y surge un interés, bueno, seguirlo. Mucha escucha. (Bruno. RNº100. 15/10/19)

En el diseño curricular esto se plasmó en la extensión de la organización por “Áreas” a la totalidad de los años, y ya no reducida al segundo y tercer año, como fue en un comienzo.<sup>122</sup> A la vez, se suprimieron las terminalidades en las que se dividía el último tramo de cursado y que, recordemos, habían tenido una relevancia nodal en la propuesta inicial, fundamentalmente por su articulación concreta a los proyectos impulsados por la organización política en el barrio. A cambio, se impulsó la creación de “Seminarios” que, en la perspectiva del cuerpo docente, condensaba el “modelo pedagógico” que estaban proponiendo. Los “Seminarios” se plantearon vinculados a cada área, pero se caracterizaron por una organización temática a partir del cruce de distintas disciplinas y la incorporación de docentes invitados —profesionales, artistas, escritores, activistas políticos, entre otros—. Así, por ejemplo, entre las propuestas ensayadas —que variaban año a año—, podemos mencionar los “Seminarios” de idiomas,<sup>123</sup> de escritura poética y narrativa, y el llamado “Hegemonía y Medios de Comunicación”, todas en vinculación al área de Comunicación.

Por último, cabe mencionar que la organización curricular incluyó un espacio denominado “Integración”, que en cierto modo aparecía en reemplazo de aquel denominado “Diálogos Políticos” del momento inicial, pero con diferente objetivo. Según lo describía Andrea (RNº74. 17/09/2018), docente integradora de 1er año, los propósitos incluían desde trabajar en la construcción y fortalecimiento del grupo hasta articular los contenidos de las distintas asignaturas: “serían tres compañeros que pensarán en ese año, encargándose de ese año en su totalidad. O sea, de los estudiantes de ese año, desde las asistencias, el seguimiento, las problemáticas que tuviera, las notas... y la conexión con los profes de ese año”.

---

<sup>122</sup> A pesar de la pretensión de establecer diferencias con respecto a los Bachilleratos Populares, la organización por “Áreas”, por ejemplo, es una práctica efectivamente adoptada por algunos de ellos (cfr. Aguilar et al., 2014; Blaustein Kappelmacher, 2019).

<sup>123</sup> La enseñanza de inglés, por ejemplo, era una demanda repetida de las y los estudiantes. Pero según reflexionaba una docente, “hay problemas con el castellano... ¿le vamos a meter el inglés?”. Se propuso entonces incorporarlo dentro de los seminarios del Área de Comunicación, “Es una parte más de Comunicación. Es comunicarnos en otro idioma. A través del Facebook, a través de... que es lo que ellos manejan. Bueno, hacerlo con otra dinámica” (Andrea, RNº72. 10/09/18). En el siguiente capítulo veremos en detalle una clase de este “Seminario”.

Año de estudio	Tiempo de cursado	Espacio curricular				
4to y 5to año	1 año	Integración	Seminarios	Seminarios	Seminarios	Seminarios
2er y 3er año	1 año	Integración	Ciencias Exactas	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales	Lengua y Comunicación
1er año	1 año	Integración	Ciencias Exactas	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales	Lengua y Comunicación

*Estructura curricular entre los años 2016 y 2018 (Elaboración propia a partir de lo relevado en entrevistas)*

Pasemos ahora a considerar el modo en que ese núcleo referido a la *innovación* se fue articulando con aquel otro, concerniente a la *gestión*.

### **3.3 Innovación y gestión. Reformulación de la organización institucional**

Como hemos mencionado en el Capítulo I, el importante crecimiento de la escuela luego del año 2013 llevó a que se efectuaran movimientos en la planta docente, planteando dificultades para mantener los espacios colectivos tal como se habían conformado inicialmente. En sus relatos, quienes formaban parte de la escuela destacan no solo el aumento en la cantidad de docentes, que llevó a que ralearan las reuniones con la totalidad del plantel, sino también, la “rotación” y recambio que se producía ante las salidas e ingresos de nuevos/as docentes. Según describía su experiencia Bruno (RNº100. 15/10/19), quien había ingresado como docente en el año 2016, en ese entonces “[a veces] nos encontrábamos, pero después cada uno venía... yo no sabía que estaba dando naturales de 3ro”. Con el tiempo, no obstante, según señalaba, “necesitamos organizarnos cada vez más”.

Es así que, en este segundo momento, se debieron efectuar distintos reordenamientos en función de atender a los desafíos abiertos por el crecimiento y los cambios que experimentaba la escuela. Como una primera instancia, las y los docentes, que continuaban trabajando en parejas pedagógicas, buscaron rearticular los espacios de encuentro entre sí. Se implementaron, entonces, las reuniones por “Áreas”, transversales a los distintos años de cursado, y por año, nucleando las distintas asignaturas. En cuanto a la plenaria de docentes, ahora “asamblea”, con el tiempo fue recobrando, si bien con vaivenes, una recurrencia que por momentos había perdido: “en otro momento nos hemos juntado menos, hemos tenido



menos asambleas, y nos hemos dado cuenta que hacían falta más. Entonces dijimos, nos pusimos el objetivo de tener una por mes” (Nicolás, RNº61. 04/05/18).<sup>124</sup>

En contraste, es posible señalar que se desplazó relativamente la asamblea general de la escuela, de la que podían participar también las y los estudiantes. Según expresaba Nicolás (RNº61. 04/05/18), “no es tan fácil que los estudiantes entiendan qué es una asamblea. Porque uno va a la escuela y está acostumbrado a buscar el director, la directora... a buscar la secretaria...”. Por eso, decía, el aprendizaje de este mecanismo requería un tiempo para irse “mamando”. A raíz de ello, se estipuló la realización la asamblea general solo cuatro veces al año, una frecuencia sensiblemente menor a la que había tenido en otros tiempos.

Como una segunda instancia en esta reconfiguración, se profundizó el trabajo dedicado a ofrecer al proyecto escolar una estructura institucional renovada. Así pues, en el año 2016, el equipo de coordinación presentó al conjunto de docentes una propuesta para reformular dicha estructura, la cual, tras someterse a votación en la asamblea del plantel, sería implementada en los años subsiguientes. Este nuevo esquema mantenía el espíritu asambleario, pero enfatizaba el eje directriz de la coordinación: “la escuela, claramente sigue siendo asamblearia. Pero nosotros decimos que tiene la coordinación, digamos, como... resorte institucional, lo que va garantizando que funcione la escuela...”. Esa coordinación, compuesta por unas diez personas, estaba subdivida, a su vez, en equipos con diferentes funciones: el “equipo político”, el “equipo técnico”, y el “equipo pedagógico”.

De acuerdo a la propuesta organizativa, el “equipo político”, conformado por “la gente del partido, digamos, que está haciendo como un nexo entre el partido y la escuela” (Andrea. RNº72. 10/09/18), debía ocuparse de la “articulación con el Estado” y con distintas instituciones barriales; también de la convocatoria a nuevos docentes. Al “equipo técnico”, por su parte, le correspondía tomar a su cargo las distintas cuestiones administrativas, desde la organización de la documentación de las y los estudiantes, hasta la administración de los recursos económicos.<sup>125</sup> El “equipo pedagógico”, por último, tuvo como función elaborar estrategias en torno a la enseñanza, transversales a las distintas materias: “pensar líneas de

---

<sup>124</sup> Recuperamos en extenso la entrevista realizada a Nicolás por su rol como “docente integrador” y miembro del “equipo político”, así como del equipo de coordinación de la escuela, previo a la reformulación del esquema organizativo.

<sup>125</sup> Aunque recabamos versiones discordantes para los años previos, en este momento de construcción de la escuela las y los sujetos eran enfáticos con respecto a la no recepción de fondos por parte de la organización política “[el proyecto es] autónomo en cuanto al financiamiento, y eso si es importante, la escuela no se financia con dinero público. La escuela no se financia con dinero que aporta el partido” (Nicolás. RNº61. 04/05/18). En cambio, la escuela sí recibía fondos provenientes de distintos orígenes. Además de donaciones individuales, las fuentes de ingreso de dinero incluyen subsidios municipales o provinciales a través de la presentación de proyectos específicos, o bien proyectos de vinculación con la Universidad (RNº95. Observación en asamblea de docentes. 29/08/2019).

laburo, estrategias de laburo, en cuanto que los pibes puedan adquirir esas herramientas que notamos que tienen más dificultades. Por ejemplo, si son cuestiones de lectoescritura, pensarán estrategias que sean más transversales a todas las materias” (Nicolás, RNº61. 04/05/18). Además, de acuerdo a lo relatado por Eleonora (RNº97, entrevista. 19/09/19), integrante de este equipo, entre sus funciones se encontraba “[ver] que contenidos proponer, que no... como convocar a los estudiantes”; “Pensar la discusión de esos contenidos de determinadas maneras, para después si retomarlas en el trabajo asambleario [con los docentes]”.

En conjunto, estos diferentes equipos conformaban el “primer anillo de organización”, esto es, la coordinación de la escuela. Un segundo “anillo” estaba compuesto por “docentes integradores/as”, es decir, “el equipo de gestión propio de cada año” (Nicolás. RNº61. 04/05/18). Por último, se creó un tercer “anillo”, “más externo”, correspondiente al conjunto del plantel docente: “que se van a dedicar a preparar las clases, que claramente no es tarea menor, pero que les puede demandar menos cantidad de tiempo que la gestión general de la escuela. Ellos se van a dedicar a preparar su materia”.<sup>126</sup>

Ahora bien, tal como aquella organización inicial de la escuela, este esquema fue sufriendo transformaciones, en buena parte, a raíz de las diferentes adaptaciones en su puesta en práctica, y su disímil apropiación por parte de los docentes. En este sentido, una de ellas se mostraba enfática cuando señalaba el tiempo prolongado que le había llevado comprender el sistema de “círculos” y las tensiones que surgían frente a ello con sus pares, lo que parecía evidenciar, por otro lado, una participación desigual en la elaboración del sistema. Por otro lado, algunos/as docentes lamentaban que el esfuerzo dedicado a la organización había desplazado otros temas que requerían atención. Así, por ejemplo, en una asamblea de docentes, una de ellas reclamaba más tiempo para “pensar la gestión social en la práctica”, y se lamentaba: “nos llevó mucho tiempo organizar la escuela como institución, y quedamos medio solos en los cursos” (asamblea de docentes, RNº95, 20/08/2019).<sup>127</sup>

---

<sup>126</sup> Si bien estaba estipulado que las y los estudiantes pudieran incorporarse a estos “anillos” —en particular, al correspondiente a las y los docentes integradores—, por entonces, dicho objetivo todavía no había sido alcanzado.

<sup>127</sup> La tensión frente al tiempo demandado por tareas de la gestión escolar, en detrimento del tiempo destinado a la enseñanza, ha sido destacado en una variedad de contextos (Ezpeleta Moyano, 2004; Rockwell, 2021).

#### **4 “Sabíamos que esto era una escuela”. La obtención del reconocimiento oficial**

El tercer y último momento de construcción de la escuela que hemos delimitado se inicia con la ansiada obtención del reconocimiento oficial en el año 2018. Aunque vivido ciertamente como un hito por parte de las y los sujetos involucrados en la construcción de la escuela, es preciso ver este acontecimiento, a nuestro entender, como un proceso que se había ido gestando lentamente, el cruce de cursos de acción diversos, impulsados tanto desde las y los sujetos, como desde la esfera estatal. En otros términos, consideramos que constituyó una producción conjunta, aunque desde desiguales relaciones de poder, que involucró tanto la lucha y la demanda, como la negociación, la concertación y, como diría Thompson (1984), por parte de los gobernantes “un constante y diestro ejercicio, de teatro y concesión” (p. 60).

De este modo, de acuerdo a nuestra interpretación, este momento se expresaba por la coagulación y reforzamiento de ciertas tendencias que se habían ido perfilando en los años previos. Una de estas tendencias, que queremos destacar aquí, refiere a la presencia explícita del Estado, materializada a través de variadas regulaciones, y que las y los sujetos expresaban por la necesidad de un mayor y nuevo ordenamiento de la escuela: “Si bien, por un lado, está esto de lo burocrático, y está lo que te exige el Ministerio, [que] no queremos caer en eso, pero también hay cosas que son necesarias”; “había cierto orden. Pero ahora necesitas un ordenamiento un poco mayor” (Andrea. RNº74. 17/09/18).

Esta reorganización se iría extendiendo durante algún tiempo, de modo que sería un proceso que observamos en ciernes durante el trabajo de campo. Hay que mencionar, entre las exigencias que emanaban de la nueva situación de la escuela, la necesidad de elaborar un Proyecto Educativo Institucional —tarea a la que se abocaron, al menos, hasta el año posterior—, y de disponer de los nuevos cargos rentados que el Ministerio prometió junto a la oficialización: un cargo de Dirección, uno de Secretaría y 20 horas cátedra a repartir entre las y los docentes. Si bien hasta el año 2019, cuando finalizamos el trabajo de campo, esto no había sido efectivizado, sí registramos las dificultades que emanaban del intento por hacer encajar la estructura docente de la escuela en los requerimientos ministeriales. Por ejemplo, para cubrir la figura de Director/a, no había quien contara con la antigüedad necesaria, y a la vez pudiera disponer de las horas que demandaba el cargo. Además, desde la escuela pretendían que esto no modificara la gestión colegiada. Según aducía una docente, para ello debieron trazar arreglos con el Ministerio de modo que, quien fuera elegido para ocupar el cargo, sería “el que firma las libretas, el que firma los papeles, pero por el momento él no tiene una función

directiva. Sino que la función sigue siendo, un poco, del equipo coordinador, de la asamblea” (Andrea. RNº74. 17/09/18)

Además, según fuimos observando, otras disposiciones requirieron la incorporación o modificación de rutinas, tales como el ajustarse al calendario escolar oficial en lo que refiere a fechas de recesos, tiempos de inscripción de nuevos/as estudiantes, y períodos de examen. Con respecto a esto último, habitualmente quienes no alcanzaban la aprobación de una materia debían continuar asistiendo algunas clases extra, luego de iniciadas las vacaciones de verano “a recuperar los contenidos en los que habían estado más flojos”. Con la oficialización, según explicaba una docente, “tenemos que hacer algo más formal. A mitad de año también, los evaluamos a cada uno, una evaluación diferente” (RNº80, observación en la escuela. 08/10/18).

También se debieron incorporar nuevas tareas administrativas, como la carga de toda la documentación de las y los estudiantes en Sistema de Gestión Escolar (SIGAE Web) provisto por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, o la emisión de certificaciones para estudiantes, que se sumaban al control y procesamiento de notas y asistencias ya realizado. Al igual que sucedía con la Dirección, no se efectivizó un cargo específico para realizar las labores administrativas, que siguieron siendo absorbidas por los equipos de gestión ya conformados por las y los docentes. Equipos que, por otro lado, continuaban acaparando funciones destinadas a garantizar los recursos económicos para el sostenimiento de la escuela que, habiendo sido prometidos desde el Ministerio, demoraban en llegar. Es así que la necesidad de cumplimentar con este cúmulo importante de quehaceres se imprimió con fuerza en la jornada escolar, visible en el trajinar de quienes se responsabilizaron por los mismos y en el progresivo abarrotamiento de cajas y carpetas con documentación, acumuladas en un espacio siempre insuficiente.

Por último, otra cuestión que requirió atención se vinculó a la organización curricular, ya que, si bien se esperaba que no debieran realizarse cambios importantes, la misma no era del todo compatible con las asignaturas previstas en la estructura de las EEMPA. Puntualmente, según lo explicaba Andrea (RNº74. 17/09/18), para poder asignar las notas de evaluación en la libreta de calificaciones debían tanto dividir “áreas” como reunificar “Seminarios”. Un ajuste “en los papeles”, “para que una cosa no perjudique a la otra. Ni el funcionamiento de la Escuela, como viene siendo hasta ahora, ni al Ministerio”.

Ahora bien, hasta aquí describimos el modo en que el reconocimiento profundizó procesos de control y regulación estatal en cuanto a la construcción cotidiana de la escuela. No obstante, en el capítulo I, también señalamos que, al menos desde la perspectiva de las y los sujetos, este nuevo momento se presentaba como una posibilidad para “cambiar las reglas del

juego”, en lo que hace al sistema educativo. No podemos dejar de relacionar esta concepción con el sentido fuertemente legitimador que revistió la obtención del reconocimiento oficial. Retomando lo planteado para el momento anterior en relación a los títulos de finalización del nivel, es posible comprender el tono de júbilo que permeó la entrega de libretas y diplomas a fines de 2018, cuando por primera vez las y los estudiantes se hicieron con un título oficial que portaba “el nombre de nuestra escuela y de ninguna otra” (Mariana, docente. RNº88, 08/12/2018). Ese título coronaba, aquello que ya sabían, que esto, *era una escuela*:

La verdad que nosotros decimos siempre que la Escuela es nuestro mayor orgullo, que poder, por primera vez, estar entregando ese certificado que dice [el nombre de la escuela]... yo recuerdo que cada vez que veníamos a una entrega de libretas y a una graduación de fin de año, todas los compañeros y las compañeras que se subían decían: ojalá el año que viene eso que dice la remera, lo diga también ese papel. Y todos los años se repetía la historia, y nunca lo lográbamos. Pero nosotros igual sabíamos que esto era una escuela. (Pedro, referente de la organización política. RNº88. 08/12/2018)

Pasemos ahora a explorar, por último, de qué manera las y los sujetos se dispusieron a conseguir este “cambio de reglas”.

#### **4.1 “Venimos a pensar la educación del siglo XXI”. La gestión social como campo de lucha**

En el mes de noviembre de 2018 se concretaba, tal como lo denominaron a viva voz quienes, como parte de la coordinación de la escuela, presentaban el evento por altoparlantes: “la primera *asamblea de Escuelas de Gestión Social de la provincia de Santa Fe*”. La asamblea reunía, según anunciaban, “tres experiencias que nos reconocemos hermanas”: la escuela que es foco de esta investigación y los dos Bachilleratos Populares existentes en la provincia. El marco, manifestaban, era el festejo por la oficialización alcanzada ese año por la escuela, pero también la necesidad de oficialización de las otras dos. No solo eso, sino que, como nos advertía Nicolás a todos/as los/as presentes, el objetivo del encuentro iba todavía más allá: “estamos todos juntos los que pensamos la educación de otra manera. No venimos solamente a hacer escuela, venimos a pensar la educación del siglo XXI, y para eso estamos reunidas y reunidos hoy” (RNº86. 17/11/2018).

El evento se realizó en un gran parque de la ciudad de Rosario, con suficiente espacio para albergar a las cerca de 150 personas que, según estipulaban, se habían reunido. Además de docentes y estudiantes de las tres escuelas mencionadas, se hallaban representantes de otros proyectos impulsados por la organización política, y también las y los concejales que la

misma tenía en ejercicio. Como pudimos observar, constó de un primer momento en el cual docentes y estudiantes participaron de diferentes talleres con tópicos de discusión, para luego, en un segundo momento, volcar a esas discusiones a un plenario general. Finalmente, en la asamblea se votarían distintas mociones, resultantes de los talleres previos. De las propuestas votadas nos interesa resaltar dos, en estrecha relación con los propósitos que se habían enunciado para la actividad: el compromiso de lograr para el año próximo la oficialización de las dos escuelas que todavía se hallaban pendientes, y de promover la sanción de una “Ley de Educación de Gestión Social” provincial.

Entendemos que la significación de este acontecimiento puede vincularse al hecho de que condensó y expresó públicamente el modo en que se habían ido configurando parte de las relaciones y tensiones que iban componiendo el disputado campo de la “gestión social” a nivel provincial. En otras palabras, argumentamos que constituyó un acto enunciativo por el cual la escuela, así como las otras participantes, afirmaban, según su perspectiva, qué debía comprenderse —y qué no— bajo dicha denominación. Todavía más, en ese acto, aspiraban a contestar el lugar que dicha figura había asumido en las formulaciones de una nueva ley de educación, para proponer de manera asertiva no solo su importancia, sino un contenido para su definición.

Recordemos en este punto, tal como señalamos en la primera parte de este capítulo, que existen en la provincia otras experiencias que se consideran encuadradas bajo la categoría de “gestión social”, algunas de ellas de notable antigüedad, y que en el contexto de debate por la nueva ley de educación provincial habían buscado propulsar espacios de convergencia entre sí. Desde la escuela habían participado de algunos encuentros, si bien, de acuerdo al relato de Nicolás (RNº61. 04/05/2018), esas instancias solo habían contribuido a destacar las diferencias.

Nos hemos juntado con distintas escuelas privadas, colegios privados, como la Montessori, y yo ahora no me acuerdo los nombres (...). Esa onda... Montessori, Waldorf, home schooling... Todo eso. Que son... que dicen ser de gestión social... pero que eh, son sumamente costosos... entonces nosotros decíamos, che... Para nosotros la gestión social es, sin duda, gratuita. Sin duda, gratuita [enfatisa]. Así que, claramente, no nos íbamos a poner de acuerdo. Eh, bueno, y no nos juntamos más.

Es así que, en su perspectiva, estas experiencias correspondían al sector privado “Ellos decían: no, somos de gestión social. Pero vos esto... te leo la privada: esto, esto y esto. ¡Son ustedes! Lee lo que dice la gestión social en la ley, la 26206: ta, ta, ta, asamblearía, gratuita, inclusiva... ¡ya está! ¡No calificas!”. De este modo, y de manera semejante a lo ocurrido en

otros contextos, según vimos anteriormente, la delimitación de qué tipo de propuestas pueden encuadrarse bajo la categoría genera hondas controversias. Pero a diferencia de lo que señalan las investigaciones para ciudad y provincia de Buenos Aires (cf. Gluz, 2013b), aquí no se produjo un abandono del término, sino más bien, su reivindicación y disputa por su utilización. La insistente referencia que recogimos en el trabajo de campo a la propia propuesta como *“la primera escuela de gestión social de la provincia de Santa Fe”* plantea pistas en esa dirección.

A su vez, cabe señalar que la organización que impulsó la escuela aspiró a intervenir activamente en la elaboración de una ley de educación provincial que contemple a las escuelas de *“gestión social”*. Además del compromiso lanzado en el evento al que hemos referido, en los años previos habían procurado torcer voluntades entre las fuerzas políticas que habían presentado un proyecto para someter a discusión, aunque sin alcanzar consensos. El punto de vista que primó, finalmente, y que se impuso en el proyecto unificado al que llegaron las distintas propuestas en 2017, fue el de incluir la mención de la *“gestión social”* dentro de las posibilidades de la gestión privada.<sup>128</sup> Aunque hasta el momento la sanción de la ley se vio frenada, como dijimos, a instancias de su discusión en la Cámara de Senadores, resulta importante advertir que se trata de un proceso en curso, cuyo desenlace está aún por verse.

Ahora bien, en el camino, la organización avanzó, también, en la formulación de un proyecto propio, ceñido exclusivamente en la *“Educación de Gestión Social”*. Si bien el documento, pese a haber sido anunciado, no alcanzó estado público, resulta importante detenernos un momento en su revisión. Allí, con base en lo establecido por la Ley de Educación Nacional y las resoluciones del Concejo Federal de Educación relativas a este campo, a las que ya hemos hecho referencia en este capítulo, se vertieron precisiones en torno a la concepción que sustentaban para su regulación. Dicha concepción se fundó centralmente en las premisas que, como vimos en las páginas anteriores, fueron vertebrando la propuesta escolar en el curso del segundo y tercer momento de construcción. Nos referimos a la *innovación* y a la *gestión*.

En el documento se parte de la consideración de que la innovación permite dar *“respuesta efectiva a sectores que no pueden ser contenidos dentro de los espacios formales*

---

<sup>128</sup> En el mencionado proyecto unificado, el Artículo N°186 establece que el Sistema Educativo Provincial está compuesto por dos subsistemas que comprenden los distintos niveles y modalidades de la educación: 1. Subsistema educativo público de gestión estatal. 2. Subsistema educativo público de gestión privada. De acuerdo al Artículo N°188 *“En el subsistema educativo público de gestión privada el Estado Provincial reconoce, autoriza y supervisa el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada; sean confesionales, no confesionales, de gestión cooperativa, de gestión social u otra forma con personería jurídica, de acuerdo con los principios y derechos establecidos en esta ley y en la Ley Provincial N°6427 del Servicio Provincial de Enseñanza Privada”*.

de la educación de gestión pública y terminan optando por abandonar los estudios”, y establece la “innovación pedagógica y curricular” como condición de la que cada institución debe dar cuenta para ser encuadrada como “Establecimiento de Educación de Gestión Social” (Art. 16). En cuanto a la gestión escolar, se sostiene que para la apertura o reconocimiento de este tipo de instituciones se debe explicitar la misma a través del Proyecto Educativo Institucional, promoviéndose formas “que tiendan a la horizontalidad, a la construcción de vínculos con el espacio escolar y con la comunidad en la que se inserta y que fundamentalmente promuevan la participación protagónica de toda la comunidad educativa implicada en el desarrollo institucional y comunitario” (Art. 17). Del mismo modo que en lo referente a lo pedagógico y lo curricular, la innovación en las formas de gestión se comprende como mecanismo para garantizar la permanencia en el sistema educativo.

Consideramos, volviendo al evento con el que abrimos el apartado, que tal acontecimiento político —concretado, vale recalcar, con posterioridad a la oficialización de la escuela— expresaba la voluntad de las y los sujetos de abrir un nuevo escenario desde el cual proyectar la “gestión social” más allá de los muros de las escuelas allí presentes. Tal como habían venido afirmando en los últimos años, y como aseveraba Pedro (RNº49. 24/10/16), referente de la organización política, en un Debate por una Ley Provincial de Educación, el reconocimiento de la figura de “gestión social” a nivel provincial procuraba “intentar universalizarla como política de Estado. Porque esa es la clave, no quedarnos en experiencias maravillosas, pero particulares, donde cambiemos la vida solamente a los que podemos llegar. Le tenemos que cambiar la vida a todos los lugares”. Aún más, con ese reconocimiento pretendían instalar una cuña en un debate de larga data, que desde el interés de distintos sectores volvía a ponerse en la palestra ante el debate de la nueva ley. Es decir, el rol del Estado en educación.

La gestión social, que es lo que nosotros queremos que se incorpore, tiene que ver con eso, con la innovación para garantizar derechos y un nuevo concepto del rol del Estado. El estado tiene que garantizar derechos, pero además tiene que empoderar a los colectivos que tienen la valentía de hacerse cargo de cosas que son de todos. Esa es la gestión social. El Estado tiene que estar empoderando los colectivos, porque eso significa que nos vamos a estar animando a distribuir el poder.

En suma, consideramos que, aun como procesos todavía incipientes al momento de finalizar este trabajo, es posible conjeturar que la oficialización de la escuela condensó la apertura de un juego de reconfiguraciones al interior de la trama de relaciones en la que aquella se halla inmersa. Un juego de tensiones y relaciones móviles que habilitó a la escuela, a



su turno, a ocupar un sitio, si bien subordinado, desde el cual fuera posible disputar el sentido de una política educativa de “gestión social” a formularse a escala provincial.<sup>129</sup>

## **5 Hacer escuela de “gestión social”. Sentidos de una escuela en la frontera**

En las páginas que anteceden examinamos el proceso de construcción de la escuela interrogándonos acerca de las relaciones entabladas con el Estado y la escolarización oficial, así como con aquellas experiencias gestadas desde los movimientos sociales y otras organizaciones de la sociedad civil. Enfocamos esa trama de relaciones como parte de un complejo, dinámico y multidimensional campo de fuerza, al interior del cual se fueron operando distanciamientos y acercamientos, identificaciones, diferenciaciones y confrontaciones. Desde ese ángulo, apuntamos a comprender la progresiva constitución de la propuesta escolar en el marco de relaciones y procesos de hegemonía, es decir, permeada por distintas regulaciones y mecanismos de control estatal, a la vez que arena potencial para expresar la controversia y la lucha.

En base al análisis que presentamos, argumentamos en primer término que, al momento de su creación, la escuela se inscribió en un escenario abierto por los Bachilleratos Populares a nivel nacional, aunque posteriormente iría siguiendo un camino propio, ligado, asimismo, al modo en que distintas tendencias hegemónicas se concretizaron en el contexto local y provincial. Es así que la escuela comenzó a funcionar a partir de unas primeras definiciones, para luego irse construyendo en el curso de un proceso desplegado en el mismo andar de la experiencia. Un proceso que entrañó, todavía más, significativos aprendizajes para quienes tomaron a su cargo darle impulso al proyecto. En otras palabras, entendemos que se trató de una experiencia formativa en la que no solo se fue constituyendo el colectivo que daría vida a la escuela, sino que también se pondrían en marcha diversos aprendizajes acerca de cómo hacer una escuela.

Durante aquel tiempo que hemos llamado *momento de apertura*, la escuela se fue configurando en un cruce de tensiones, apropiaciones y diferenciaciones tanto con respecto a la educación popular y a la experiencia de los Bachilleratos Populares, como a la denominada “educación tradicional” o “formal”. En ese cruce cobraría gravitación entre las y los sujetos, la intención de dar a luz una *escuela diferente*, concepción desde la cual se daría direccionalidad

---

<sup>129</sup> En vinculación a los procesos de demanda a los Ministerios y propuestas de formulación de escuelas en un campo afín a la “gestión social”, un antecedente muy significativo es el trabajo de Elisa Cragnolino (2017), con foco en el Movimiento Campesino de la provincia de Córdoba.

al proceso de construcción de la propuesta escolar. En otras palabras, durante este momento, *hacer escuela* significaría para las y los impulsores del proyecto la posibilidad de crear una propuesta educativa singular, anclada al proyecto político propio del movimiento social.

Más tarde, en aquel momento que hemos llamado *de transición*, y con el objetivo de alcanzar la esperada oficialización de la escuela, se conjugó una búsqueda por alcanzar una mayor precisión en la elaboración de los principales lineamientos proyecto educativo, junto a un intento por adecuarse a los requerimientos que el Ministerio de Educación provincial les imponía. En esa trama, sostenemos, cobraron relevancia ciertos sentidos que, mientras apuntaban a resaltar semejanzas, antes que diferencias, con respecto a la escuela oficial, progresivamente establecían mayores distancias con respecto a las referencias que los vinculaban a los Bachilleratos Populares. Tal es así que, en este contexto, quienes impulsaron el proyecto escolar adoptarían una categoría formulada desde las políticas educativas para designar la propuesta, asignándole, a su vez, un sentido propio, sedimentado en el curso de la experiencia. Nos referimos, como vimos en el desarrollo del capítulo, al término “gestión social”. Todavía más, en ese contexto fueron emergiendo sentidos en torno a una *escuela de verdad* que, desde la mirada de las y los sujetos, aparecían ratificados por la legitimación conferida por la certificación oficial.

Por último, hemos argumentado que el tercer momento de construcción de la escuela puede caracterizarse a partir de una relativa *consolidación* de ciertas tendencias que habían comenzado a desplegarse en el momento anterior. A partir de ello, y como procesos que aún se estaban desplegando al finalizar nuestro trabajo, identificamos ciertos sentidos que reforzaban la identificación de la propuesta con una *escuela de verdad*, a la vez, superadora de las limitaciones de la escolarización oficial. Aún más, como una prefiguración de los cambios que, *desde la frontera*, podrían operarse en el sistema educativo. Tal como lo sintetizaban las y los sujetos, su vocación era hacer de la “gestión social”, según los sentidos particulares con los que habían dotado al término, “la educación del siglo XXI”.

Nos interesa para finalizar plantear una última consideración. En el curso de este capítulo hemos puesto énfasis en mostrar la penetración de la presencia estatal en los procesos de conformación de la escuela. Hemos entendido dicha conformación en la trama de relaciones y procesos de hegemonía, aludiendo con ello, como proponen las referencias conceptuales en las que hemos sustentado el análisis, a un “marco material y cultural común para vivir en, hablar de, y actuar sobre los órdenes sociales caracterizados por la dominación” (Roseberry, 2007, p. 127). Es decir, un marco que define las formas adecuadas para expresar tanto la aceptación como el descontento. Ahora bien, es necesario enfatizar, siguiendo a Roseberry, que este marco es, no obstante, frágil y problemático. Como argumenta Thompson,

el proceso por el cual se impone no es determinado ni automático, y nunca ofrece una visión totalizadora. Existen, en cambio, grietas, fisuras, intersticios, desde los cuales las y los sujetos pueden resistir, confrontar, y resignificar en múltiples apropiaciones aquello que les es impuesto, así como defender ciertos espacios de autonomía. A continuación nos sumergiremos en las aulas en búsqueda de todo “lo otro” que ocurre en la escuela (Rockwell, 2018c).

## CAPÍTULO IV

### **“ESTA ESCUELA LA HACEMOS ENTRE TODOS”. LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE GESTIÓN SOCIAL**

*Desde aquellos locos, chicos y chicas que, con el Movimiento, se imaginaron una escuela, una forma de hacerse presentes acá en el territorio, a estos chicos que hoy terminan 5to año, hay, hubo un elemento que nos une a todos, que es el hacer colectivo, eso que nosotros definimos en dos palabras: gestión social. Invitamos a que sigan acercándose a hacer gestión social, a hacer escuela, a hacer colectivo, entre todos (Eleonora. RNº88, acto de cierre del ciclo lectivo y festejo por la oficialización de la escuela. 08/12/2018).*

*¿Cómo desagregar “el ruido” que se escucha en patios y salones escolares? ¿Cómo recuperar las múltiples voces de los niños? ¿Cómo sopesar su importancia real en la construcción cotidiana de la experiencia escolar? finalmente, ¿cómo invertir la visión que sitúa a estos niños, para bien o para mal, como depositarios de una cultura ‘inculcada’ por las generaciones precedentes y por las instituciones sociales, para observarlos como seres humanos en proceso de tomar decisiones y de reapropiarse la experiencia vivida? (Rockwell, 2011, p. 28)*

### **Presentación**

En mayo de 2018, luego de un intervalo sin asistir a la escuela —tal como fue tratado oportunamente en el Capítulo I— me disponía a comenzar una nueva temporada de trabajo de campo. Andrea, docente de la escuela desde su creación, fue la encargada de recibirme en su clase de la materia “Comunicación”, en 1er año. Tras de presentarme a las y los estudiantes, propuso que me cuenten, “un poco como repaso para todos nosotros”, aclaró, cómo era la “dinámica de trabajo” en la escuela. No le resultó fácil, al comienzo, que algunos/as estudiantes dejaran de escribir en sus carpetas, preocupados/as como estaban por terminar un trabajo de la clase anterior. Tras insistir, las y los estudiantes comenzaron a participar más activamente, arrojando respuestas: “comunicarnos”, “hacer trabajos entre todos”, “participar en clase”. La docente insistió:

*Andrea: “¿Pero de qué hablamos más que nada en integración?” Hace una breve pausa, esperando respuesta. “Che, ¿les comieron la lengua los ratones?”*

*Juan: “La gestión social.”*

*Andrea: “¡De la gestión social, muy bien Juan! ¿De qué se trataría la gestión social?”*

*Juan:* “Es una gestión social...”. Sus compañeros se ríen, y entonces el estudiante reformula. “Que lo hacemos en grupo...”

*Gisela:* “Que opinamos todos... Participar en clase.”

*Marcos:* “Que ninguno queda afuera.”

*Ernestina:* “De hacer trabajos entre todos.”

*Andrea:* “¿Y que hicimos el último viernes, que fue muy importante?”

*Jimena:* “¡Una asamblea!”

*Andrea:* “Una asamblea”, afirma, con tono de aprobación. “¿Y de que se trata la asamblea, para los que no estuvieron? ¿Quién puede contar un poco de la asamblea?”

*Jimena:* “Hablar de las distintas opiniones que tenemos acerca de las materias, de los profesores, de los compañeros... de la escuela... de todo.”

*Franco:* “Qué nos gusta y qué no.”

*Andrea:* “Aja. Porque, además, también hicimos como un esquema de organización, ¿se acuerdan? ¿En qué tratábamos de organizarnos?”

*Franco:* “El horario de entrada a la escuela y la salida.”

*Laura:* “Armar y desarmar el salón.”

Este punto generó algunas controversias, y las y los estudiantes empezaron a lanzar acusaciones cruzadas acerca de quiénes se habían quedado más o menos veces, y quienes, a los ojos de sus compañeros/as, “no hacen nada”. La docente intervino tratando de poner orden, señalando la importancia de organizarse y “que se vayan rotando” para evitar discusiones. A continuación, destacó un punto importante de los acuerdos arribados en la asamblea: el mate. Insistió en los momentos de la clase adecuados para prepararlo, y la importancia de que todos/as aporten algo de dinero para comprar la yerba y el azúcar. “También hablamos el tema del salón, que como verán es bastante pequeño, y tratar de no levantarnos permanentemente, a buscar agua, al baño... ¡somos adultos!”, recordó. “Ahora vamos a empezar a trabajar”, indicó, por último, dando cierre a este intercambio e iniciando, según interpreté en ese momento, el tiempo de la clase (RN<sup>o</sup>63. Clase de 1er año. 29/05/18).

Este fragmento de los registros de campo ofrece algunas imágenes sugerentes para comenzar a interrogar lo que día a día sucede tras los muros de la escuela. ¿Qué entrañaba la insistencia de la docente en hacer un “repaso” del significado de la *gestión social*?<sup>130</sup> ¿Qué sentidos y prácticas construían las y los estudiantes en relación a esta particular “dinámica de trabajo” que se les proponía? ¿Y Por qué había emergido el conflicto ante cuestiones que parecían fruto del consenso?

---

<sup>130</sup> De ahora en más, y según fue anticipado en el Capítulo I, utilizaremos cursivas para el término “gestión social”, a los fines de destacar que hacemos referencia al mismo en cuanto categoría social.

Ciertamente, todavía tenemos escaso conocimiento acerca del modo en que las y los estudiantes viven sus experiencias en el contexto de estas propuestas escolares. Quitando algunas contribuciones más bien recientes (Blaustein Kappelmacher, 2019; Caisso, 2017; J. García, 2017; Said & Kriger, 2019), la focalización predominante en los estudios sobre Bachilleratos Populares ha recaído por sobre todo en quienes cumplen el rol de dar impulso a las iniciativas, esto es, docentes y militantes. De modo que resta aún explorar en profundidad la densa trama de relaciones e interacciones cotidianas que se producen día a día en la escuela y que tienen por protagonistas, también, a las y los estudiantes, así como la diversidad de sentidos que éstos/as elaboran en su tránsito por la escuela. Tal será, por lo tanto, el objetivo de este último capítulo.<sup>131</sup>

Para encaminarnos en esa dirección, nos propusimos explorar algunas dimensiones nodales que configuran la experiencia escolar en su expresión concreta y cotidiana, es decir, a partir del conjunto de prácticas y relaciones que constituye el contexto formativo real para quienes asisten a la escuela (Rockwell, 1995). Así, enfocamos la realidad escolar a partir de la actividad cotidiana de sujetos particulares y colectivos que, en un “espacio de intersección”, van aportando sus saberes específicos (Rockwell & Ezpeleta, 1983b). Esta perspectiva avanza no solo al recalcar el carácter activo y creativo de las y los sujetos que se encuentran en la escuela, sino que, además, resitúa el carácter conflictivo de las relaciones que entran en juego, y coloca a las escuelas como espacios políticos donde ocurre no solo la reproducción, sino también la contestación y la lucha (Giroux, 2004; Rockwell, 2009a).

De este modo, nuestro interés dialoga con propuestas que, reelaborando una preocupación de raigambre marxista, han procurado comprender la acción social a partir del concepto de *producción cultural* (Levinson & Holland, 1996; Willis, 1999). Bajo esta concepción, se aspira a enfocar el proceso creativo, activo y colectivo de uso de recursos materiales y simbólicos recibidos, así como la creación de otros nuevos, “a fin de explorar, dar sentido y responder positivamente a las condiciones estructurales y materiales ‘heredadas’ de la existencia” (Willis, 1999, p. 5). Un proceso que implica, de manera unificada, desafío y confirmación, de manera tal que la reproducción no está nunca completamente garantizada. De acuerdo a Levinson y Holland (1996), este concepto habilita a comprender como “a través de la producción de formas culturales, creadas dentro de las limitaciones estructurales de sitios tales como las escuelas, se forman las subjetividades y se desarrolla la agencia” (p. 17).

---

<sup>131</sup> Recuperamos, en esa línea, una preocupación planteada por otros estudios, que advierten acerca de la necesidad de no reducir el análisis a determinados sujetos, como pueden ser las y los militantes, que cumplen el rol de dar impulso a las iniciativas educativas. Destacan, en cambio, el modo en que, para este caso las y los estudiantes, “son partícipes activos de las acciones que los tienen por objeto y de la interpretación de sus necesidades” (Santillán, 2019, p. 70).

Así, señalan, el concepto brinda pistas acerca de cómo los sujetos sociales pueden ocupar creativamente el espacio de la educación y la escolarización.

Estos enfoques plantean, como puede verse, una recuperación de la centralidad del *sujeto* en la construcción de la realidad social. Se trata, siguiendo a Zemelman (2005, 2011), de una mirada que destaca fundamentalmente la posibilidad de activación de los sujetos sociales para imprimir una direccionalidad al desenvolvimiento sociohistórico. Esta potencia de reactuación varía, no obstante, en relación a la capacidad para desplegar su subjetividad y construir proyectos futuros, “buscados como realidad posible de vivirse como experiencia” (2011, p. 81).<sup>132</sup> La propuesta reúne en el sujeto —ya sea individual o colectivo— la condición de producto y productor de la historia, y en ese último sentido, su capacidad de “actuar más allá de los propios parámetros que lo conforman como sujeto histórico” (2005, p. 57). Realza, al mismo tiempo, la condición inacabada de cualquier determinación.

En consonancia con estos planteos, en el desarrollo de este capítulo procuramos destacar la condición activa de las y los sujetos involucrados en la escuela, “como constructor[es], en parte, de sus propias experiencias formativas, (...) dentro del juego de limitaciones y posibilidades que —explícita e implícitamente—, le[s] van imponiendo las situaciones institucionales y estructurales” (Achilli, 1996, p. 26). Interesan particularmente las diversas apropiaciones que dan cuenta de cómo usos, prácticas, saberes y objetos culturales llegan a conformar la vida escolar. Al enfocar la apropiación, como lo hace Rockwell retomando a Chartier, “como múltiple, relacional, transformativa, y arraigada en las luchas sociales” (2005, pp. 33–34), se destaca el carácter no anticipable y la “naturaleza contenciosa” de los procesos de selección, uso y transformación de los recursos culturales disponibles en la escuela. Se trata, en suma, y como venimos sosteniendo, de una construcción activa que pone de relieve el modo en que “inmersos en un mundo de usos y significados heredados o impuestos, los seres humanos seleccionan, se apropian y transforman elementos para construir configuraciones emergentes” (Rockwell, 2018e).

En los apartados que siguen comenzaremos por caracterizar a las y los estudiantes que llegan a la escuela, describiendo, también, los sentidos que construyen acerca de una propuesta escolar que perciben como “diferente”. A continuación, analizamos tiempos y espacios que dan forma a la experiencia escolar cotidiana, destacando los usos, redefiniciones y apropiaciones que se ponen en juego. Pasamos luego a considerar diferentes enseñanzas y

---

<sup>132</sup> De acuerdo con Zemelman (2011), “construir una realidad es la capacidad social para determinar un curso viable a los procesos de cambio; mientras que la direccionalidad es el esfuerzo constante por asegurar que lo que es viable se traduzca en realidades concretas” (p. 82). Su realización depende de las relaciones de poder y de las luchas coyunturales entre fuerzas con concepciones antagónicas sobre el futuro. En todo ello radica, precisamente, lo político.

aprendizajes que se despliegan en el curso del proceso escolar. Jerarquizamos para ello distintos elementos que, en las narrativas tanto de docentes como de estudiantes, aparecen frecuentemente mencionados como núcleos identificatorios de la particularidad de esta propuesta educativa. Por último, y a modo de bosquejo inconcluso, presentamos algunos sentidos que construyen las y los estudiantes en torno al involucramiento en el proyecto colectivo y la disrupción que supone en el “sentirse parte”, el momento de finalizar la escuela.

## **1 Reiniciar la escuela. Desafíos ante una propuesta escolar “diferente”**

En el Capítulo I, al abordar los sucesivos momentos de construcción de la escuela, adelantamos algunas características con respecto a las y los sujetos que iban llegando para convertirse en estudiantes. Como señalamos allí, quienes se inscribieron en un comienzo eran en su mayoría habitantes del barrio, allegados/as o integrantes activos/as del movimiento social, que retomaban sus estudios como parte de una lucha política por la defensa de la tierra. Con el tiempo, se fueron incorporando también otras personas, cuya ligazón se dio directamente a través de la escuela y ya no de la organización política. Así, el importante aumento de matrícula y el abrupto descenso en la edad promedio del estudiantado fue retratado por quienes impulsan el proyecto como un “aluvión de jóvenes”.<sup>133</sup> En este apartado brindaremos algunas pistas para conocer quiénes son las y los jóvenes que llegaron en este “aluvión”, así como los sentidos que construyen acerca de la escuela con la que se encuentran.<sup>134</sup>

De acuerdo a la información recabada en el trabajo de campo, las y los jóvenes estudiantes son en su mayoría habitantes del barrio, aunque algunos/as también provienen de otros barrios próximos. Llegan a esta escuela luego de otras experiencias de escolarización en el nivel secundario, frecuentemente recientes, sea en la escuela común no modalizada o en

---

<sup>133</sup> En esta investigación partimos del reconocimiento de la construcción social, histórica y relacional de las edades de la vida (Bourdieu, 2002; Feixa, 1999). Aunque focalicemos en las y los jóvenes, esto no significa, por cierto, que no asistieran personas adultas en este momento, aunque sea en una proporción mucho menor al compararse con sus compañeros/as más jóvenes. En 2018, en los dos cursos en los que focalizamos, es decir, 1ero y 5to año, las edades de las y los estudiantes no superaban, en su mayoría, los 25 años. En 1ero había solo una estudiante mayor, con 55 años, y en 5to, los dos estudiantes de más edad tenían 30 y 32.

<sup>134</sup> Recuperamos aquí la sugerente alusión que hace Santillán (2012), retomando a Bradley Levinson, acerca de la escuela que los chicos *encuentran*. Es decir, la escuela como un espacio social que, en tanto producto de una historia acumulada, a la vez excede y precede a los sujetos, quienes a su turno también formaran parte de esta construcción.



otro establecimiento de enseñanza media para jóvenes y adultos.<sup>135</sup> En algunos casos, referían haberse incorporado después de transitar alguna opción para la terminalidad del nivel primario, como puede ser en un Centro de Alfabetización y Educación Básica para Adultos (CAEBA) o en el aula radial que funciona en la iglesia del barrio.<sup>136</sup> Así, es recurrente que hayan asistido a otro establecimiento educativo el año inmediatamente anterior, o incluso el mismo año de su inscripción en esta escuela. No obstante, también están quienes interrumpieron durante lapsos mayores de tiempo —que varían, en general, entre los dos y cuatro años— antes de proponerse recomenzar sus estudios.<sup>137</sup>

Al relatar su transitar por las distintas escuelas y explicitar las causas por las cuales interrumpieron su asistencia, es frecuente que refieran a cuestiones que vinculan a su vida personal, tales como mudanzas —ya sea a otros barrios de la ciudad o a diferentes localidades y provincias— o el hecho de conseguir un nuevo trabajo. Formar la familia propia, especialmente entre las estudiantes mujeres, también puede convertirse en un obstáculo, haciendo que la dimensión de género cobre especial relevancia. Así, un “marido celoso”, o la llegada de un hijo/a, son mencionadas como causas para dejar la escuela: “[dejé] porque yo había quedado embarazada” (María, 19 años, 1er año. RNº65, entrevista, 11/06/2018).

A su vez, las y los estudiantes también mencionan motivos que se vinculan específicamente a su desempeño escolar, argumentando que les resultaba difícil: “la técnica a mí me costaba una banda” (Laura, 17 años, 1er año. RNº65, observación en la escuela, 11/06/2018), o como relata un estudiante, por “vagancia”: “Venía re bien, y cuando pasé a la secundaria ¡tres veces seguidas me quedé! Me agarró la vagancia, no sé qué... y ahí dejé, no quería ir más” (Juan, 23 años, 1er año. RNº82, observación en la escuela, 29/10/2018). En algunos casos, haber repetido un año, en ocasiones más de una vez, lleva a que se sientan incómodas/os al ser mayores que sus compañeras/os: “no me gustaba con los chicos, eran de

---

<sup>135</sup> Se trata de escuelas distribuidas en distintos barrios de la ciudad, no necesariamente próximos a su residencia. Algunos/as estudiantes refieren no haber pasado por la escuela secundaria común, de modo que hicieron el pasaje de la escuela primaria directamente a la secundaria en la modalidad de Jóvenes y Adultos.

<sup>136</sup> Ambas opciones consisten en espacios pedagógicos plurigrado o plurinivel, con un/a docente único/a, cuyo propósito es atender a la población mayor de 14 años que desea acreditar el nivel primario.

<sup>137</sup> Es posible dejar planteados interrogantes acerca de cómo son vivenciadas estas interrupciones por las y los sujetos. Como hemos abordado en otro trabajo (Nemcovsky et al., 2020), y recuperando también otras investigaciones, es posible sostener que, incluso en el momento mismo en que dejan la escuela, las mismas son significadas como cortes temporales, que no suponen un abandono definitivo de la escolaridad. Como señalan Sinisi, Montesinos y Schoo, aun cuando hay alejamientos de la escuela que pueden extenderse en el tiempo, de una u otra manera los sujetos mantienen un vínculo casi continuo con lo educativo/escolar: “acercarse, retirarse, esperar, explorar otros caminos, revincularse, proyectar, son acciones que implican decisiones —no siempre conscientes ni racionales— que se configuran en la compleja zona de articulación entre agencia y estructura” (Sinisi et al., 2010a, p. 72). Esto tiene sin dudas implicancias a la hora de analizar cómo se produce el retorno a la escuela.

14, 13 [años], y no encajaba” (Laura, RNº65, 11/06/2018), o al temor de no ser aceptadas/os: “Yo dejé la escuela por el motivo de no querer seguir haciendo un año más. Porque también yo pensaba, ¿te imaginás que me carguen porque me quede de año? Eso es lo que se me pasaba por la cabeza” (Antonia, egresada, 21 años. RNº71, entrevista. 03/09/18).<sup>138</sup>

Ahora bien, en este punto es posible preguntarse qué motivaciones encuentran estos/as jóvenes para retomar y terminar la escuela secundaria. Si bien en algunos casos reconocen haber reiniciado los estudios porque su familia “hinchaba para que termine” (Antonia, RNº71. 03/09/18), también suelen expresar sus deseos vinculados al futuro, donde la escuela se presenta como un medio para llegar a un fin: obtener el título. En este sentido, el título puede aparecer en sí mismo valorado: “Decidi terminarla para tener la secundaria completa y tener un titulo [sic]” (Vanina, 18 años, 5to año. RNº92, cuestionario escrito, 26/11/2018). O también, como credencial que habilitaría a conseguir “un buen trabajo” y continuar estudios superiores: “Mi prioridad es terminar el secundario y estudiar en la facultad algo que me interese y beneficie” (Jimena, 18 años, 1er año. RNº91, cuestionario escrito, 26/11/2018); “es como que te abre más puertas. Es como que teniendo la secundaria podés conseguir más trabajo, porque todos, hasta ahora, te piden la secundaria sí o sí. En otros lados no te toman” (Vanesa, 27 años, 5to año. RNº83, entrevista. 05/11/18). Para algunos/as, el título es, finalmente, condición necesaria para poder “ingresar a la policía” (Mariela, 18 años, 5to año. RNº92, cuestionario escrito, 26/11/2018).<sup>139</sup>

La importancia de terminar la escuela se presenta ligada, a su vez, a valoraciones más generales acerca de su porvenir, y no sólo a la obtención de credenciales educativas, como posibilidad de “tener un mejor futuro” o “ser alguien en esta vida” (Carlos, 18 años, 1er año. RNº91, cuestionario escrito, 26/11/2018). También, asociado a ello, señalan la posibilidad de dar un mejor futuro a sus propios/as hijos/as, poder ayudarlos en sus deberes y mostrarles la importancia de terminar la escuela.

Estos sentidos expresados por los jóvenes acerca de sus aspiraciones contrastan con aquellos que, en frecuentes ocasiones, les son asignados por sus compañeros adultos. La

---

<sup>138</sup> Así, como destacan otros estudios, tras estas interpretaciones donde se perciben como individualizadas las causas del abandono —tanto en lo que refiere a situaciones de su vida personal como al desempeño escolar—, quedan veladas las condiciones de desigualdad en las desarrollan su escolaridad ciertos sectores sociales, y que hacen a la trama de esos “recorridos trancos” (Martínez, 2016).

<sup>139</sup> Como observamos en el curso de una indagación colectiva a la que ya hemos hecho referencia (Nemcovsky et al., 2020), el ingreso a las fuerzas de seguridad se presenta entre jóvenes de sectores populares como una alternativa laboral recurrente, y por lo tanto, como motivación para terminar los estudios secundarios. Estas aspiraciones conviven, no sin tensiones, con situaciones donde las prácticas desplegadas por las fuerzas de seguridad son percibidas por los jóvenes como abusivas y violentas, tal como profundizamos en el Capítulo II.

presunción, con una carga negativa, de que los estudiantes más jóvenes “asisten por obligación”, frente al asistir “por deseo” asociado a los estudiantes adultos, se vuelve una clave que, de modo estereotipado, demarca las edades en el cotidiano escolar, a partir de comportamientos y sentidos esperados y asumidos.

Al consultarles por la elección de la escuela, resulta destacable que el paso a la modalidad de adultos no aparece necesariamente como una decisión justificada por la modalidad en sí, o por las características particulares que asume este proyecto educativo en relación a lo pedagógico o lo organizativo. Sino que, frecuentemente, las y los jóvenes señalan que se trata de la única escuela que les queda cerca, o la única que les acepto la inscripción: “yo vine a esta escuela porque fue la única escuela que me agarró (...) yo no busqué un EEMPA. Yo quería una escuela normal” (Laura, RNº65, 11/06/2018).<sup>140</sup> Sin embargo, aun cuando no siempre se asocian a la modalidad de adultos, algunas de las características de la misma se mencionan como las razones para la elección de la escuela, ya que, según las y los jóvenes, brindan mayor “comodidad”, como ser el “horario perfecto por el trabajo” (Daniel, 23 años, 5to año. RNº92, cuestionario escrito, 26/11/2018) y la posibilidad de hacer “dos años en uno” (Javier, 18 años, 5to año. RNº92, cuestionario escrito, 26/11/2018).

En otros casos, en cambio, argumentan haber llegado a esta escuela porque sus padres “las/os mandaron”, ya que conocían al movimiento social por su trabajo barrial: “yo vine porque mi mamá me mandó, los conoce a ellos hace mucho” (Ornella, 17 años, 1er año. RNº65, observación en la escuela, 11/06/2018). También resulta frecuente que acudan a esta escuela al tener amistades, vecinos/as y familiares cursando allí sus estudios, o bien, que lo han hecho previamente: “[elegí esta escuela] Porque venia mi mamá y como contaba note que era una linda escuela [sic]” (Mariela, 18 años, 5to año. RNº92, cuestionario escrito, 26/11/2018).

Como puede desprenderse de la descripción que antecede, son casi inexistentes las ocasiones en que las y los jóvenes llegan a esta escuela conociendo qué les espera el día a día. Aun cuando han sido recomendados por alguien más, las referencias suelen ser imprecisas: argumentan haberla elegido porque les han dicho que es una escuela “fácil”, “copada”, “buena” o “linda”. Los/as mismos/as docentes reconocen que las y los jóvenes llegan conociendo poco acerca del proyecto educativo, y no es sino paulatinamente que van comprendiendo algunas de sus características: “les han contado que esa escuela está copada,

---

<sup>140</sup> Incluso cuando no lo formulan de manera abierta, algunas expresiones de las y los jóvenes como la arriba citada permiten inferir, en ocasiones, la existencia de sentidos negativos con respecto a las escuelas para adultos, a la que parecieran llegar con cierta resignación.

que esa escuela es distinta, llegan con ese registro, y después van entendiendo de qué viene ahí adentro” (Nicolás, docente. RNº61, entrevista. 04/05/18).

Tal es así que, tanto al conversar con las y los estudiantes durante la jornada escolar como en las entrevistas en profundidad, surgía, de modo frecuente, un elemento en común: la inicial dificultad para comprender aquello que resultaba “extraño”, comparado con otras escuelas por las que habían transitado en el pasado. En sus palabras, “¡Todo con nombres que nada que ver! Que no estaban en la [escuela]... y era como que... bueno... empezar a entender... y encima ellos lo que te decían es que no te daban estudios así... como la escuela” (Analía, 24 años, egresada. RNº91, entrevista. 29/08/2019); “Primero se me hizo medio extraño, porque nada que ver con las otras escuelas. Pero a medida que iba viniendo me iba copando, así que me re gustó, y me quedé” (Ileana, 29 años, 5to año. RNº85, entrevista. 12/11/18).

Como reflexionaba también Ariel (RNº90, entrevista, 10/12/18), quien había egresado en el 2016, a sus 19 años: “esta escuela muestra una dinámica distinta a otras escuelas... para alguien que viene de afuera, la ve como una escuela normal. [Pero] cualquiera que quiere ser alumno de esta escuela, eh, y se inscribe, y empieza a estudiar, se da cuenta que es distinto”. Recordando sus primeros pasos por la escuela, Ariel hacía hincapié en los desafíos que supuso en su experiencia ir “adaptándose” a las características de la propuesta escolar: “1er año fue un proceso de adaptación para mí, fue una experiencia bastante... quien dice, de alguna manera, emocionalmente, tuve crisis, porque me tuve que adaptar a todo este modelo de esta escuela”. Sin embargo, destacaba, al mismo tiempo, como esa experiencia se fue transformando con el correr del tiempo, de modo que ya “en el segundo año de cursado, yo ya estaba más adaptado, iba comprendiendo más”.

Cuando ya llegué a 4to, 5to, que vendría ser cursando el último año acá en la escuela, creo que ya estaba bastante labrado, trabajado, digamos, por la escuela, por todos los profesores, y ya me sentía más en familia, y venía con más ganas. Digamos, no solo porque ya estaba terminando, sino porque esa adaptación, esa experiencia nueva yo ya la tenía procesada e internalizada.

En algunos casos, en cambio, las diferencias encontradas en la propuesta de la escuela son valoradas ya inicialmente de forma positiva. Carolina (RNº71, 20 años, entrevista, 03/09/2018), quien describía su transitar por numerosas escuelas a través de experiencias ciertamente dolorosas, mencionaba haber encontrado en estas prácticas diferentes la motivación para continuar asistiendo.<sup>141</sup>

---

<sup>141</sup> Carolina ingresó a esta escuela con 17 años, tras haber pasado por nueve escuelas diferentes, entre nivel primario y secundario. La causa que ella refiere con respecto a los sucesivos abandonos y

Ya la segunda vez que vine, que fue la asamblea, ¡me encantó la escuela! Re diferente, ¡se nota mucho que es diferente! Y ya la primera clase, cuando nos decían que nos presentemos, pero no diciendo un nombre, sino contando nuestra vida (...). Cuales eran nuestros sueños, que fue una de las cosas que más me tocó, adentro. Fue ahí donde dije ya está, este es el lugar donde me tengo que quedar y no me voy a ir de acá. (...) Se fueron pasando los años, que se yo. Cada vez me enamoraba más la escuela. ¡Era algo muy zarpado! (...). Ya de 3ero, a 4to y 5to, me fue cambiando toda la personalidad.

En síntesis, en las reflexiones de las y los jóvenes sobresalen sentidos que aluden a la novedad que presentó en su experiencia la incorporación a una escuela concebida como “diferente”, conllevando, en muchos casos, intensos desafíos. También se desataca el carácter formativo de vivencias que se fueron desarrollando lentamente, con el transcurrir de la experiencia escolar. Veamos ahora algunas dimensiones relevantes en la configuración cotidiana de estas experiencias.

## **2 Habitar la escuela. Tiempos y espacios de la experiencia escolar**

Tiempos y espacios delimitan las condiciones inmediatas en las que se desarrolla el trabajo y convivencia de estudiantes y docentes, por lo que resultan elementos clave en la estructuración de la experiencia escolar (Rockwell, 1995). Tal como señala Rockwell, “obligan a ciertas prácticas, posibilitan ciertas relaciones y delimitan el horizonte de lo cotidiano en cada escuela” (Rockwell, 2018c, p. 135). Sin embargo, aunque puedan aparecer como condiciones dadas en la experiencia de los sujetos, la estructuración del tiempo y el espacio es conformada como resultado de un proceso histórico de construcción social (Rockwell & Ezpeleta, 1983a). En su materialidad, llevan inscriptas la fuerza de las disposiciones estatales, junto a las elaboraciones producidas por las y los sujetos, en el juego de apropiaciones y creaciones originales. De este modo, es posible explorar el proceso por el cual tales condiciones llegaron a ser, en el cruce entre la normatividad, las condiciones institucionales y las prácticas de las y los sujetos (Quiroz, 1992).

Al mismo tiempo, no hay que perder de vista que estas condiciones son experimentadas de modos diversos. Tiempo y el espacio tienen una dimensión subjetiva que las y los sujetos construyen a partir de los diversos itinerarios que los llevan a estar de diferentes maneras en el mismo lugar y en el mismo momento (Nespor, 1997; Rockwell, 2011).

---

cambios de escuela oscila entre el maltrato de sus compañeros/as y la indiferencia de sus docentes, descritos con vívidos detalles en sus relatos.

Así, como señala Nespor —dialogando con aportes conceptuales que discutimos en el capítulo II (de Certeau, 2000; Lefebvre, 2013)— podemos captar la experiencia en el espacio como un viaje en desarrollo, en el cual los caminantes crean espacialidades a través de sus itinerarios.

Partiendo de estas consideraciones, en las páginas que siguen describiremos las características que conforman el espacio y tiempo escolar tal como se presenta para quienes arriban actualmente a la escuela —sin descuidar por ello ciertos elementos que consideramos relevantes del proceso histórico de su construcción—, para considerar luego el modo en que su uso es recreado y negociado cotidianamente por docentes y estudiantes.

### *a) La conformación del espacio escolar*

La materialidad de los espacios y objetos escolares, tal como sugieren otros estudios, puede ser enfocada como parte de las condiciones vivas en que se despliegan las experiencias cotidianas de docentes y estudiantes (Neufeld et al., 2014). Al mismo tiempo, en su análisis, es posible trazar pistas que unan usos y trayectorias pasadas junto a su persistente fuerza en el presente (Rockwell, 2018a). De ahí que, partiendo de las características que asume actualmente el espacio escolar, podemos reponer las condiciones que plantean para la actividad e interacción cotidiana, y a la vez, remontarnos a aspectos significativos del proceso por el cual se fueron conformando para llegar a lo que son.

Actualmente emplazada en el sector de propietarios de la zona urbana, cercana a la ruta que marca el ingreso al barrio, como vimos en el Capítulo II, la escuela se ubica en una calle por entero poblada, predominando ampliamente las viviendas de material, colindantes entre sí. Destaca a simple vista entre las demás construcciones, no obstante, por su frente de muro liso, coloreado con un rojo intenso —que identifica a la institución, y desde sus orígenes, al movimiento— sobre el que está inscripto en enormes letras blancas el nombre de la escuela. También, por el vallado amarillo, reglamentario en las instituciones educativas, en torno del cual se iban juntando las y los estudiantes al llegar, mientras aguardaban la apertura de la escuela.

Una puerta de chapa, de una sola hoja, da paso a un patiecito delantero, arreglado usualmente con variadas plantas, en general, bajo el cuidado de las y los docentes. Desde allí se accede, por la puerta principal, a lo que a todas luces fue construido como una vivienda familiar. El ingreso es a una sala pequeña —actualmente el aula utilizada por el 1er año— que conecta, a través de un reducido pasillo, con otras dos habitaciones —una muy pequeña, utilizada para el guardado de documentación, libros y material didáctico, y la otra, reservada para el jardín de infantes—, el baño y la cocina. A través de esta última se llegaría, según la construcción original, al patio trasero, pero sobre este sector se colocó un cerramiento con

lonas plásticas, para así convertirlo en salón de clases. Saliendo de allí, ahora sí, al patio, se llega al último salón, construido sobre el fondo del terreno, utilizado habitualmente para 4to y 5to año. Bordeando la construcción hay un pasillo al aire libre que conecta el patio delantero y el trasero, permitiendo llegar al último salón sin atravesar las demás aulas.

Esta estructura parece sugerir sensibles contrastes, según lo que expresan algunos/as sujetos, con respecto a ciertos imaginarios acerca de cómo ha de ser un edificio escolar. Así, por ejemplo, cuando Carolina —de quien ya supimos su peregrinar por distintas escuelas en el apartado anterior— llegó junto a su madre para inscribirse, según relata, alcanzó con solo ver la fachada para tomar una decisión: “cuando llegamos acá, ya ver, ver la casita... la miré a mi vieja, todavía ni había entrado, y le dije: esto me gusta, yo me quedo acá” (RNº71. 03/09/2018). De manera semejante, Bruno, incorporado como docente en el año 2016, describía su asombro al llegar por primera vez y conocer la escuela.

Me acuerdo que me sorprendió mucho que fuera una casa, digamos. La disposición de casa, la familiaridad de casa. La disposición de cocina, habitación, patio. Fue sorpresa en ese sentido. (...) Sobre todo esto: acostumbrado, o teniendo esta referencia de institución... las grades puertas, los edificios. ¡Eso! ¡Fue una ruptura de esa imagen de lo que era una escuela! Eh... más que nada fue la... la disposición, lo pequeño, lo abarcable de la escuela. Y que no era... como te digo, esa imagen de escaleras, grandes salones. (Bruno, RNº100, entrevista, 15/10/19)

Con todo, cabe mencionar que la espacialidad de la escuela y su entorno también resulta contrastante frente a aquello que experimentamos quienes la habíamos conocido en sus primeros días. De modo que, puesto en la perspectiva que da el paso del tiempo, sobresale como tendencia un mejoramiento relativo de las condiciones materiales del espacio escolar, aun cuando en esa materialidad todavía aparecen condensados, de manera significativa, procesos de desigualdad social y urbana.<sup>142</sup>

En aquel entonces, cuando estaba situada en la *zona rural*, llegar a la escuela implicaba un largo recorrido, generalmente a pie, por caminos muy deteriorados, y por las noches, con tramos en completa oscuridad. Quienes transitaron por la escuela en esos tiempos, ya sea como estudiantes o docentes, suelen evocar la gran distancia a recorrer para llegar a la escuela, y las características del entorno rural: “había que pasar todo el campo”; “lugares re heavies, con la linternita”. Como recordaba Osvaldo, durante una entrevista, “¡hacerse correr por los perros! Vos te acordás que los perros te corrían... con ese olor a basura apestosa en la

---

<sup>142</sup> Esta dimensión, relativa a la intersección de los espacios escolares y los entornos urbanos, en contextos de desigualdad social, ha sido retratada en otras investigaciones (Achilli et al., 2000; Montesinos & Pallma, 1999; Nemcovsky et al., 2020; Neufeld et al., 2014).

calle esa...”; “[era] en la loma del quinoto. Era muy hinchados los huevos. ¡Pero era lindo! Tenía una épica, una mística, saludable” (Osvaldo, RNº55, entrevista. 29/11/17).<sup>143</sup> Situada en un amplio terreno, rodeada de los hornos de ladrillos que dan particularidad a la zona, la escuela funcionaba en lo que había sido una precaria construcción, que solo en base al trabajo de militantes y pobladores había llegado a obtener algunas mejoras, tales como revoque y pintura en las paredes, y un nuevo techo de chapa. En sus inicios no tenía más que un aula única, cocina y baño rudimentario. No obstante, antes de verse forzados a abandonar la *zona rural*, docentes y militantes de la organización habían construido, con sus propias manos y ladrillos donados por los horneros de la zona, un segundo salón para recibir a la nueva cohorte de estudiantes. Estaba previsto que la escuela se fuera ampliando, de este modo, a medida que fuera siendo necesario, proceso que se vio interrumpido con el traslado a la *zona urbana*.

Frente a esa pequeña y sencilla edificación, la escuela destaca en el presente por su relativa amplitud, al menos en cuanto al espacio interior. También, contrasta por contar con prestaciones de servicios básicos para el funcionamiento cotidiano, como ser la provisión de agua corriente y desagües, inexistentes en la locación anterior. Por cierto, esto no exime, en la actual ubicación, de enfrentar problemas con la provisión de servicios, al igual que ocurre a demás pobladores del barrio. Durante los meses de mayo y junio de 2018, para poner un ejemplo, la interrupción del servicio eléctrico dejó a la escuela repetidamente sin luz. Durante varias jornadas permanecimos en el patio aprovechando el último rato de luz natural, haciendo alguna actividad compartida entre los distintos cursos, antes de que la oscuridad nos obligara a retirarnos, suspendiendo el dictado de clases.

Por otro lado, el espacio continúa siendo insuficiente en relación a la cantidad de estudiantes y docentes que la escuela debe albergar cada día. Diseñados originalmente como habitaciones, algunos de los salones de clase son más bien pequeños, apretujando sensiblemente a las personas en su interior. Era muy habitual, en ese sentido, que al presenciar las clases de 1er año no encontrara lugar donde ubicarme, permaneciendo, a veces, parada en la puerta junto a alguna de las docentes. Otras, algún grupo de estudiantes lograba hacer un espacio más, para que todos/as quepamos. Sentados/as unos/as junto a otros/as,

---

<sup>143</sup> Es posible conjeturar que parte de esa “épica” o “mística” a la que refiere Osvaldo puede atribuirse no solo a las adversidades descritas, sino también a la inscripción de la escuela en un espacio que colectivamente se había ido labrando al calor de los procesos de organización y lucha que vimos en capítulos anteriores. Nodo de los circuitos que realizaban habitualmente las y los militantes que se encontraban trabajando en el barrio en otros proyectos, la escuela era lugar de paso y encuentro cotidiano, también escenario de asambleas barriales y actividades organizadas por el movimiento social que la tenían por locación. Todo ello contribuía, en nuestra interpretación, a expresar en espacialmente el modo en que la escuela se hallaba inmersa en el proyecto político más amplio.



hombro con hombro, contábamos con unas tablillas para poder escribir en la falda, si no alcanzábamos a la mesa. Como era la sala de entrada a la casa, esa aula tiene una puerta que da directamente al frente de la escuela, y en ocasiones, la llegada tardía de estudiantes obligaba a verdaderos revuelos cuando, en el intento de acomodarnos, habíamos obstruido el ingreso. En cambio, el aula de 4to y 5to, edificada en el fondo del patio, de modo independiente con respecto a la estructura original de la casa, resultaba mucho más espaciosa, aun cuando se trataba de un grupo de estudiantes notoriamente mayor.<sup>144</sup>

Las limitaciones que traza el reducido espacio que ofrece la casa no pasaban desapercibidas para las y los docentes, quienes en ocasiones lamentaban la imposibilidad de desarrollar ciertas actividades por la falta de espacio. Como apuntaba Andrea durante una entrevista, en verdad hacía falta una casa más grande, pero se hacía muy difícil encontrar el lugar adecuado dentro de la zona. “Se podría pagar un poquitito más. Pero se buscó, se buscó, se buscó... No hay. ¡No hay!” (RNº74, entrevista. 17/09/18).

### *b) La organización del tiempo escolar*

Un minucioso sistema de ordenamiento y control del tiempo es uno de los rasgos que suele destacarse como característicos de la institución escolar (Terigi, 2010).<sup>145</sup> En especial para la escuela secundaria, se ha señalado la importante presión ejercida por la normativa oficial, expresada en el calendario escolar y horarios, distribución y uso del tiempo (Quiroz, 1992). Sin embargo, advierte Rockwell (1995), el efecto de la norma escolar en la vida cotidiana de la escuela puede ser más formal que real, y para observar el modo en que el ordenamiento del tiempo incide en las orientaciones y posibilidades de diversos procesos escolares, se requiere enfocar el modo en que la normatividad entra en cruce con las prácticas de las y los sujetos en cada salón de clases (Quiroz, 1992). De forma tal que, al observar la distribución del tiempo dentro del horario escolar, obtenemos pistas acerca de la valoración implícita que otorga la escuela a diversas actividades (Rockwell, 1995, p. 22).

Al presente, quienes llegan a esta escuela se encuentran con un calendario escolar que, a primera vista, se ajusta a la normativa que estructura la modalidad de Jóvenes y Adultos de

---

<sup>144</sup> En 1er año la asistencia era bastante irregular y una porción de inscriptos fue abandonando durante los primeros meses de cursado. En general, el número de estudiantes oscilaba alrededor de 15. En cambio, en 5to año asistía un promedio de 25 estudiantes.

<sup>145</sup> La autora utiliza el concepto “cronosistema escolar” para designar al sistema ordenador del tiempo que es específico de la escuela, el cual establece secuencias de aprendizajes y de grados, ordenamientos de las y los sujetos por edades, y segmentaciones relativas al año escolar y a la jornada de clases (Terigi, 2010). En su estudio del abordaje de la literatura en un Bachillerato Popular, Blaustein Kappelmacher (2019) también recurre a esta noción, para plantear que la existencia de divergencias con respecto a ese “cronosistema” tiene significativa incidencia en el desarrollo de las estrategias pedagógicas en el aula.

la provincia de Santa Fe —según fue descripta oportunamente en el Capítulo III— en cuanto a la segmentación, duración y secuenciación graduada de los años de estudio. Sin embargo, cabe señalar que, si bien esta organización se mantiene desde la apertura de la escuela, no sucede lo mismo con otros aspectos del calendario escolar. La adecuación a las fechas establecidas oficialmente para cuestiones tales como inicio y finalización de clases, turnos de exámenes, o momentos para realizar inscripciones de nuevos/as estudiantes, son incorporaciones más recientes, en particular, a partir de que la escuela fue reconocida por el Ministerio de Educación provincial. Por otro lado, la adopción de estas regulaciones se fue amalgamando con ciertos usos habituales en la escuela, que venían implementándose en los años previos. Así, por ejemplo, aunque se respetaron las fechas previstas de modo oficial para la toma de exámenes de materias adeudadas, se trocó la instancia de examen por modalidades de trabajo consonantes con aquellas utilizadas regularmente. En el Área de Comunicación de 1er año, por citar un caso, las y los estudiantes que no habían alcanzado a aprobar la materia debieron asistir una semana más a la escuela para completar los trabajos pendientes, sobre los cuales trabajaron de manera conjunta y con la activa aportación de las docentes. En otros casos, las variaciones con respecto a la normativa se vincularon a la adopción de estrategias cuya creación era más reciente, tal como la segmentación, en el 1er año, de un tiempo previo al inicio del programa curricular que se extendía casi hasta mitad de año, destinado a hacer un repaso de contenidos vistos en el nivel primario.

En cuanto al horario escolar, fijado desde la apertura de la escuela de lunes a viernes en el turno vespertino, de 18 a 21 horas, una primera cuestión a mencionar es que excede en cantidad de horas lo que está establecido para la modalidad.<sup>146</sup> Éste fue, de hecho, un punto de controversia en las negociaciones orientadas a obtener la oficialización de la escuela, si bien se mantuvo, finalmente, tras la obtención de la misma.<sup>147</sup> A su vez, además del total de carga horaria, otra particularidad de la propuesta en relación a la normativa es la organización de las materias por “Áreas”. El resultado concreto es que reserva mayor cantidad de tiempo y brinda continuidad dentro de la misma jornada para el trabajo en cada asignatura.

No obstante, en lo que nos interesa hacer mayor énfasis con respecto a la cuestión de tiempos y horarios es que la precisión con la que esto estuvo pautado desde un comienzo

---

<sup>146</sup> La reducida cantidad de horas cátedra que son previstas por la estructura curricular vigente para la modalidad puede atribuirse a la ausencia de una Ley de Educación provincial que se adecúe a las disposiciones nacionales más recientes, tal como planteamos en el Capítulo III. Este punto fue problematizado también por Routier (2020), en una investigación sobre la educación de Jóvenes y Adultos en contextos de encierro en la provincia de Santa Fe.

<sup>147</sup> De manera que, en el año 2013, la superación de la cantidad de horas cátedra previstas por semana para las EEMPA estuvo entre las causas esgrimidas para denegar la solicitud de oficialización de la escuela (Documento de la organización, año 2013).

puede ocultar lo que en realidad fue una construcción relativamente maleable, sobre la cual se podían imprimir importantes variaciones. Así, en continuidad con los primeros tiempos de funcionamiento de la escuela, existe una relativa flexibilidad frente a las dificultades que presentan en muchos casos las y los estudiantes para sostener la asistencia a la escuela. Llegar fuera de horario, ausentarse por períodos prologados, o la asistencia intermitente son asuntos frecuentemente tolerados cuando se justifican debidamente, aun cuando los motivos que lo ocasionen puedan ser diversos. Conforme a ello, el control de asistencias —aún cuando muchas veces era esperado y demandado por aquellos/as estudiantes que asistían con puntualidad a la escuela— se realizaba con ciertas licencias, muy habitualmente sobre el final de la clase, para aguardar la llegada de quienes arribaran rezagados.

En cambio, una cuestión que se fue transformando refiere a la realización de actividades fuera del horario escolar, una práctica harto recurrente durante los primeros tiempos de funcionamiento de la escuela. En ese entonces, toda una serie de actividades eran deliberadamente planeadas contra los límites del tiempo escolar: tareas de reparación y mantenimiento del local, un espacio de “apoyo” para apuntalar el aprendizaje de las y los estudiantes, festejos tales como la entrega de libretas, o por el día de la primavera, podían realizarse en días sábados, domingos o feriados. Por otro lado, como vimos anteriormente, durante los primeros tiempos se procuró fortalecer la articulación de la escuela con los proyectos impulsados por el movimiento social en el barrio, haciendo de espacios como la huerta, el tambo, o la radio comunitaria sitios relevantes para desarrollar tareas escolares. Esto suponía, en la práctica, la necesidad de concurrir fuera de los horarios estipulados de clases, ya sea para aprovechar las horas de luz en el trabajo con la tierra, o para acomodarse a la agenda de funcionamiento de dichas iniciativas. Con el tiempo, y a causa de los reclamos realizados por las y los estudiantes —y también sus reiteradas ausencias—, la realización de estas actividades fuera de horario de clases se fue dejando de lado. Como fue planteado desde la “célula” de coordinación, en una reunión del equipo docente, se reveló la necesidad de “replegar y reducir todo al horario escolar”, lo que también acarreaba “resignificar los horarios de cursado, que ese es el grueso de la escuela” (Leandro, RNº31. 03/09/11).

No quiere decir esto que se eliminaran de una vez y para siempre las actividades que podrían considerarse extrañas bajo una delimitación rígida de lo que atañe al mundo escolar. En cierta oportunidad durante el trabajo de campo realizado en el año 2018, para citar un ejemplo, las clases fueron suspendidas en los dos cursos más avanzados a los fines de que estudiantes y docentes participaran de un debate entre candidatos a las elecciones locales, impulsado por la organización política. El grupo de 1er año, en cambio, sí permaneció en la escuela, llevando a cabo una muestra de producciones artísticas en la que habían estado

trabajando buena parte del año, y cuya presentación estaba planificada con antelación. Durante la jornada, parte de las docentes que se hallaban presentes, ciertamente comprometidas con una activa militancia en la organización, manifestaron serias dudas acerca de la pertinencia de interrumpir el funcionamiento normal de la escuela para participar de la actividad, poniendo en evidencia posicionamientos disímiles frente a estos acontecimientos.

De este modo, reuniendo lo expuesto hasta aquí en cuanto a la conformación del espacio y tiempo escolar, y más allá de las particularidades que fuimos reseñando, es posible desprender una tendencia sobresaliente, común a ambas dimensiones. Nos referimos al establecimiento de cierta delimitación sobre la trama de relaciones que enlazaba a la escuela con la organización social y política, trazando contornos más nítidos y circunscribiendo la experiencia escolar dentro de los muros y horarios de la escuela.

## **2.1 Ocupar el aula: usos, redefiniciones y negociaciones**

Una dimensión importante, vinculada a la estructuración de la experiencia escolar, remite a la disposición de los cuerpos y las posibilidades de uso del tiempo y el espacio en la escuela. Como ha sido explorado desde la etnografía educativa, aspectos tales como la exclusión de circulación y uso de determinados sectores, la delimitación, dentro del aula, de un área destinada a ser ocupada únicamente por el o la docente —el “frente” del salón—, y la distribución de pupitres individuales o en parejas direccionados hacia ese frente, entre otros, son elementos que se enlazan a formas de control (Rockwell, 2013; Willis, 1988). No obstante, enfocado desde el punto de vista de las y los estudiantes, es posible ver el edificio escolar como un terreno de negociación (Nespor, 1997), e indagar las formas en que éstos/as ocupan los numerosos resquicios que se producen durante los tiempos y espacios del quehacer cotidiano dedicado a la enseñanza (Rockwell, 2011). Este es también el caso del aula, como pasaremos a detallar.

En esta escuela, los salones de clase llevan como único mobiliario fijo el pizarrón, con la excepción del salón del último año que, siendo más amplio, contiene algunos armarios donde se guarda material de trabajo escolar.<sup>148</sup> Es en el uso cotidiano que el aula va siendo moldeada. Con el correr de cada ciclo lectivo, las paredes blancas se van decorando con trabajos realizados por las y los estudiantes, como una especie de cuaderno de clases colectivo. Así, por ejemplo, el salón de 1er año exponía un año afiches en los que las y los estudiantes habían

---

<sup>148</sup> Sillas y mesas deben montarse diariamente para su utilización, ya que al finalizar la jornada el espacio debe quedar despejado para su uso, por las mañanas, del jardín de infantes. Una tarea que, como veremos más adelante, no solo ocupaba una porción considerable del tiempo, sino que, además, resultaba nodal entre los aprendizajes que debían realizarse en la escuela.

registrado aquello que sí y no les gustaba de la escuela, y al año siguiente, pinturas y máscaras de vivos colores realizados por docentes y estudiantes durante las clases de Integración. En el aula de 5to, según pude observar, muchas veces se colgaban trabajos realizados en los “Seminarios”, que también variaban año a año. En cambio, algunos objetos, sin duda muy apreciados, pervivían a pesar de los años, tal como un cuadro que la cohorte de Carolina y Antonia había obsequiado a sus docentes en el año 2016, con el logo de la escuela y una frase que reza: “con el espíritu del Che”.<sup>149</sup>

Desde los primeros tiempos, los muebles escolares constaban de varios tablonces con caballetes, sillas individuales y largos bancos, que eran, sin más, los elementos de los que había podido disponer la organización. De manera habitual, y como una práctica promovida, en primera medida, por las y los docentes, los tablonces eran colocados de manera que conformaran amplias mesas —entre dos y cuatro, según los cursos— circundadas por las sillas y bancos, en los que se distribuían las y los estudiantes, armando grupos. De esta forma, se sentaban enfrentados entre sí, pudiendo estar de costado o de espaldas al pizarrón. Y si bien podían cambiar de sitios, y esto efectivamente en ocasiones sucedía, en general, las y los estudiantes buscaban respetar los mismos agrupamientos, sostenidos con relativa continuidad en el tiempo.<sup>150</sup> Las y los docentes, por su parte, no contaban con un lugar o escritorio propio en el aula. En general permanecían de pie y en movimiento, cerca del pizarrón si es que estaban utilizándolo, o en las áreas que quedaran libres luego de la distribución de las mesas. También podían ocupar, por momentos, un lugar en estas mesas, ya sea para trabajar específicamente con ese grupo, o para continuar desde allí la interacción general de la clase.

Esta disposición favorecía la conformación de lo que Rockwell (2018d) ha llamado “dominio privado del aula”. Es decir, un espacio de múltiples interacciones e intervenciones simultáneas, frecuentemente entre estudiantes mas no siempre, que se distingue del “dominio público”, correspondiente a la clase formal. Si bien ambos dominios son distinguibles, señala la autora, no se excluyen mutuamente, y uno puede penetrar el otro. De este modo, en el ámbito de cada mesa se producía habitualmente un nutrido intercambio.

Repetidas veces, como pude observar durante el trabajo de campo, las y los estudiantes trabajaban de manera colaborativa sobre la tarea asignada, aún si las consignas recibidas

---

<sup>149</sup> Su entrega, que pude presenciar, se produjo en el acto de finalización de curso, cuando dicha cohorte finalizaba el 3er año. Las y los estudiantes hicieron pasar de mano en mano el cuadro, simbolizando el sentido colectivo del obsequio, dedicando unas emotivas palabras a sus docentes.

<sup>150</sup> También podía variar durante el año la cantidad de mesas formadas. Hacia la mitad del ciclo, cuando la asistencia había mermado de manera significativa, las y los estudiantes de 1er año definieron armar una sola mesa, y ya no dos o tres como venían haciendo hasta el momento.

indicaban la resolución individual.<sup>151</sup> Era frecuente que fuera incorporada en esas interacciones, ya que solían pedirme que les corrigiera, o ayudara a resolver los ejercicios. Esto podía suceder, incluso, durante un examen. En una oportunidad, los docentes de Ciencias Naturales habían dividido el grupo en dos partes: una debía realizar un examen recuperatorio, mientras la otra continuaba con la clase. Sin embargo, el grupo no se dividió físicamente, sino que continuaron ocupando sus lugares, de modo que en cada mesa estaban mezclados quienes debían abocarse a una y otra tarea. En la mesa en la que yo estaba sentada pude observar como un estudiante —sin preocupación evidente por mi presencia allí— recibía la ayuda de su compañero para resolver las consignas, quien buscaba las respuestas en su libro de texto (RNº52. Observación en clase de 3er año. 27/11/2016).

Las interacciones desplegadas entre estudiantes como parte del dominio privado del aula suponían, también, una redefinición del uso del tiempo de la clase. Es decir, en esas interacciones reservaban para la relación entre pares valiosos minutos, para ocuparlos, muchas veces, con actividades y conversaciones que iban un sentido diferente a lo propuesto por las y los docentes —tan variadas, según pudimos registrar, como compartir la escucha de una canción, comentar las salidas del fin de semana, o las dificultades en la atención en el centro de salud del barrio—. Aunque es posible suponer que muchas de estas interacciones pasaran desapercibidas, una buena parte de ellas era permitida a sabiendas por las y los docentes. Lo que nos habla, en conjunto, de un ejercicio del control que dejaba lugar a ciertos resquicios, ocupados activamente por las y los jóvenes.

Las y los estudiantes también podían pujar para ganar más terreno para sus interacciones, llegando a alcanzar incluso el ámbito público de la clase y ocasionando pequeñas interrupciones de manera más o menos intencionada, a veces, sin que éstas fueran censuradas. En una clase de 1ero, por ejemplo, Belén y Franco, dos estudiantes aplicados, aunque propensos a dispersarse con bromas y conversaciones animadas con sus compañeros/as, se entretenían jugando con una aplicación de celular que transformaba los rostros de las personas con llamativos efectos, posando entre sí para tomar fotografías. Al percatarse la docente de lo que estaba ocurriendo, en vez de deponer el juego, Belén la incorporó mostrándole de qué se trataba, y la docente accedió con complicidad a posar para la foto. Las risotadas y comentarios ocasionados al ver las fotos, atrajeron la atención de varios/as compañeros/as, suspendiendo por unos cuantos minutos el trabajo al que se estaban dedicando.

---

<sup>151</sup> Como señala Rockwell (1995), esta forma de interacción que se da entre pares habilita a trastocar la lógica que tiende a situar el aprendizaje como actividad individual, para otorgarle un carácter social y colectivo.

Tal es así que cambiar de mesa otorgaba una perspectiva bastante diferente de la misma situación áulica, mientras en una mesa se mantenía un tranquilo silencio, en otra el bullicio apenas dejaba seguir la clase. Esto no era en modo alguno azaroso: las y los estudiantes sabían bien lo que les esperaba en cada sitio y solían hacer menciones respecto.<sup>152</sup> Un día, unos meses después de la situación descrita previamente, Belén observó mis notas de campo y notó que había dibujado allí un esquema del aula. Señalándolo, quiso confirmar su suposición:

*Belén:* “Estamos siempre sentados igual, ¿o no?”, me preguntó.

*Marilín:* “Si, a lo sumo se cambian de lugar, pero siempre en la misma mesa”, respondí.

*Belén:* “claro, yo me siento acá, o acá o acá...”. Señala todos lugares próximos, en la misma mesa.

*Marilín:* “se sientan con los amigos”, interpreté.

*Belén:* “¡naaaa ellos no son mis amigos! Dice, levantando la voz para que escuche un compañero sentado a su lado, y se ríe, haciendo notorio que estaba embromando. ¡Son aquellos mis amigos!”. Y agrega, señalando la mesa de al lado. “Yo me sentaba allá, pero me cambie porque hablaba mucho” (RNº73. Observación en la clase de 1ero. 10/09/18).

En general, y contra lo que podría imaginarse al pensar en una escuela, los lugares a ocupar en el aula eran elegidos libremente por las y los estudiantes, y solo en situaciones excepcionales observé que las y los docentes tomaran medidas para intervenir en este asunto —un único caso que registré fue el de Laura, a quien, por sus constantes distracciones, la habían trasladado a una mesa que no era la de su elección—. Efectivamente, durante las últimas semanas Belén había optado ella misma por priorizar un sitio donde se viera forzada a trabajar más tranquila, lejos, entre otros/as, de su amigo Franco. La nueva mesa era aquella ocupada por un grupo de varones que, aunque siempre reacios a cumplir las consignas de trabajo, o quizás por ello, se mantenían en general tranquilos, a veces escuchando música o entretenidos con sus celulares, a pesar de los constantes retos de las docentes. También se

---

<sup>152</sup> En una entrevista, Carolina y Antonia narraban algunos de sus recuerdos de cuando asistían a la escuela, y el lugar que ocupaban en las mesas y sus movimientos por las mismas surgía a propósito de las relaciones que mantenían con sus compañeros/as. *Antonia:* “bueno, ¿ves? Ella se sentaba en la mesa de nosotros, ¡de los revoltosos!”. *Carolina:* “nooo, vos estabas en la de enfrente, yo me sentaba con los pibes”. *Antonia:* “yo me sentaba en frente, ¡pero yo seguía la joda!”. *Carolina:* “igual a mi me agarraba el ataque, yo me sentaba en una mesa atrás, con todos los pibes, todos los quilomberos, y cuando no aguantaba más, iba y me sentaba adelante. ¡Y así iba cambiando, de mesa en mesa, a ver dónde escuchaba mejor, y todo eso!” [Se ríe]. *Antonia:* “yo estaba atrás, ¿viste el salón este del patio? Atrás había dos tablonos. Yo me sentaba en uno que estaba cerca de la ventana. Pero es como todo, ¿viste? En toda escuela siempre hay un grupito que te llevás mal. Y me empecé a llevar mal con los de esa mesa, y me cambié a la de los revoltosos. Que los profes me querían matar, porque yo seguía la joda, ¿viste? Me reía con ellos... ¡Eran de los que te metían ponzoña, para involucrarte en el lío de ellos! (RNº71. 03/09/18).

sentaba allí Ernestina, la de mayor edad del grupo, quien mantenía siempre una silenciosa concentración en las tareas escolares.

Por último, para cerrar este apartado, queremos apuntar que, además de estos momentos recortados sobre el tiempo de la clase, las y los estudiantes frecuentemente negociaban con bastante firmeza los contornos del horario escolar. En 1er año eran frecuentes los retrasos en la llegada de la mayoría de las y los estudiantes, y quienes sí arribaban a horario permanecían fuera de la escuela aguardando a sus compañeros/as. A causa de esto, la clase debía comenzar cada vez más tarde, perdiendo, a veces, casi una hora hasta poder comenzar. En consecuencia, el conjunto de las y los docentes de ese año acordaron retrasar el recreo para recuperar algunos de los minutos perdidos, si bien no fue sencilla su implementación. Como observamos en una jornada, una vez que sonó el timbre que marca el inicio del recreo resultó imposible continuar con la clase, tal como expresan las notas de campo citadas a continuación.

Laura, siempre inquieta, da vueltas por el aula y esgrime excusas para no hacer el trabajo que les encomendó la docente: dice que no sabe dibujar, y que quiere salir al recreo. Los varones, sentados en grupo en la misma mesa, ya cerraron sus carpetas, hacen chistes y se ríen ruidosamente entre sí, como si el recreo ya hubiera iniciado. Ornella, improvisa en voz alta una canción, insistiendo en que ya es hora del recreo. La docente dice: “van a salir solo un ratito para fumar un cigarrillo y nada más”, e intenta que permanezcan sentados un rato más trabajando. Algunos/as estudiantes, no obstante, sin esperar el permiso de la docente, se paran y dan por iniciado por su cuenta el esperado recreo, retirándose del salón. (RNº65 Observación de clase de 1er año. 11/06/2018)

Cuando finalmente optaron por suspender el recreo de raíz, les tocó a Tamara y Andrea comunicar la decisión a las y los estudiantes, ya que dictaban su materia el lunes, primer día de la semana. Al escucharse las voces de otros estudiantes en el patio, el grupo de varones que, como ya mencionamos, más resistencias planteaban a las directivas docentes, al grito de “¡¡recreo!!” se alistó para salir del aula. Allí fueron interceptados por la docente. Frente al llamado de atención, intervinieron en reclamo de su derecho también otras estudiantes, entre ellas Jimena, quien era las más de las veces la primera en llegar.

*Tamara:* “¡Recreo no va a haber! ¡si vienen a las 6.30 o 7!”

*Lautaro:* “Yo vine a las 6 y me fui porque no había nadie”, confiesa un poco entre risas.

*Tamara:* “No importa, es grupal. En tanto no empecemos a las 6...”

*Jimena:* “¡Pero es injusto profe! porque hay algunos que vienen a las 6 y quieren salir al recreo”, argumenta con clara indignación.

*Tamara:* “Y bueno Jime, hablalo con tus compañeros”, pretende consensuar.



*Patricia:* “¡Hablalo con la pared!”, exclama con ironía y se ríe estridentemente.

*Marcos:* “¡Yo vengo tarde porque salgo de trabajar!”, eleva la voz, con fastidio.

La docente interrumpió allí la discusión y continuó explicando el trabajo práctico que debían resolver. A diferencia de la oportunidad citada más arriba, las y los estudiantes permanecieron en el aula, y aunque posiblemente disgustados, continuaron trabajando (RNº78. Observación en la clase de 1ero. 01/10/2018). Sin embargo, y a pesar de que la suspensión del recreo se mantuvo durante semanas, la medida no logró mejorar la puntualidad en el arribo de los y las estudiantes, quienes se mantuvieron firmes en los retrasos que obligaban a postergar el comienzo de la clase.

Resumiendo lo tratado hasta aquí, es posible sostener que, aunque existían pautas establecidas que regulaban el uso del tiempo y del espacio escolar, ambos resultaban, en la cotidianeidad, recursos hasta cierto punto flexibles, que podían ser negociados, disputados, o silenciosamente recortados para reasignarlos a otras actividades de la vida personal de las y los estudiantes.

### **3 De enseñanzas y aprendizajes. Tensiones, apropiaciones y resignificaciones**

Comprender qué se enseña y se aprende en la escuela requiere atender a la expresión concreta y cotidiana de una diversidad de prácticas e interrelaciones subjetivas, que pueden presentar notables variaciones con respecto a lo establecido por nivel normativo (Rockwell, 1995), e incluso, marcadas distancias con las intencionalidades explícitas de las y los sujetos (Díaz De Rada, 2014).<sup>153</sup> Aún más, como nos recuerda Rockwell, la relación compleja que existe entre enseñanza y aprendizaje no permite suponer una equivalencia entre lo que se pretende enseñar en la escuela y aquello que, quienes ofician de estudiantes, se apropian en el curso de su experiencia. Así, el proceso que se pone en marcha en la escuela no es en absoluto automático, ni resulta determinante en la formación de quienes la transitan.

Siguiendo lo antedicho, en las próximas páginas pretendemos ahondar en las prácticas, sentidos y relaciones cotidianas que se despliegan en torno a distintas enseñanzas y aprendizajes puestos en juego en el curso del proceso escolar. Enseñanzas y aprendizajes que no se limitan a los contenidos formalmente incluidos en el currículum de la escuela, ni tampoco se reducen a aspectos cognitivos, sino que incluyen, de modo fundamental, y tal como ha sido

---

<sup>153</sup> Por nivel normativo hacemos referencia no solamente a las disposiciones oficiales, sino también a las definiciones que fueron asumidas por quienes impulsaron el proyecto de la escuela, según vimos en el capítulo anterior.

apuntado en distintos lugares, dimensiones valorativas, cualidades prácticas, afectivas y morales que circulan de forma cotidiana en el aula (Achilli, 1996; Candela & Rockwell, 2009; Díaz De Rada, 2014).

Teniendo en cuenta las narrativas de las y los estudiantes que presentamos al comienzo del capítulo, referidas a los desafíos que presenta, en su experiencia, la propuesta con la que se encuentran al llegar a esta escuela, nos interesa detenernos sobre todo en aquellos aspectos que son señalados por éstos/as como particulares o diferentes, contrastantes con sus experiencias previas de escolarización. En la descripción de distintas situaciones áulicas, entonces, buscaremos poner de realce los modos en que las y los estudiantes responden a las iniciativas docentes, poniendo en juego complejos procesos de resistencia, apropiación y subversión (Rockwell, 2011, 2018d).

### **3.1 Cuadernos y “gansos”. Tensiones y resistencias en torno a las estrategias áulicas**

“Las clases de 1ero son un bajón, son re clásicas. Pero si no das esto, después no podés dar nada”, me dice un día Tamara, al salir del aula para dejar trabajar a las y los estudiantes en la tarea asignada (RNº69. Observación en la clase de 1er año. 27/08/18). Junto a Raquel — quien forma parte del equipo administrativo y suele presenciar las clases— estábamos observando de pie desde el pasillo, ya que ese día el salón de clases estaba completo y no habíamos podido ubicarnos. Estaban trabajando desde hacía algunas semanas con el tema “clases de palabras”, y en esa ocasión, repetían el ejercicio dado en la clase anterior, ya que no había llegado a terminarlo. El ejercicio consistía en ordenar una serie de oraciones, previamente dadas por las docentes, para construir un párrafo. A continuación, las y los estudiantes debían incorporar una breve redacción, escrita por ellos/as mismos/as, a partir de un listado de adjetivos. A pesar de que el tema había sido presentado como “un repaso” de temas trabajados previamente, la repetición en varias oportunidades de las explicaciones, y la prolongación del trabajo sobre las mismas consignas durante más de una jornada, la resolución del ejercicio generaba dificultades, y algunos estudiantes requerían que las docentes trabajen junto a ellos. “¡Lo que les cuesta armar esto! Están concentrados, pero no, no...”, comenta Andrea, con preocupación, al salir del aula y reunirse con nosotras en el pasillo.

Dos semanas más tarde, la clase continuaba con el mismo tema. Andrea, que excepcionalmente estaba sola frente al curso, escribe en el pizarrón “clases de palabras: sustantivos”, y acto seguido, pide a las y los estudiantes que lean de sus carpetas las notas de

la clase anterior para dar ejemplos. Una de las estudiantes, Belén, se queja: “¡siempre quedamos en sustantivos profel”, y en seguida Franco, agrega: “me lo sé de memoria ya”. Mariana, una estudiante sentada a mi lado, me dicta bromeando: “Anotá: Mariana sabe todo”. Siguiendo el juego, escribo en mi registro sus palabras y se lo muestro, lo que abre un pequeño diálogo.

*Mariana:* “¡ya me lo sé! ¡Estoy cansada de 1ero!” dice, ahora más seria.

*Marilín:* “¿Cuántas veces hiciste primero?”, le pregunto.

*Mariana:* “Cuatro”, responde.

*Marilín:* “Pero, ¿en otra escuela o en esta?”, insisto.

*Mariana:* “No. Otra”, y retomando el inicio de la conversación, agrega “¡vos sabes que me lo sé, pero me mandás a hacer los ejercicios y no me sale!”

Mientras tanto, haciendo caso omiso a las quejas, la docente sigue con la actividad, nombrando al azar a distintos/as estudiantes para provocar su participación. Algunos/as, al ser llamados no responden, o lo hacen con bromas, pero poco a poco van componiendo en el pizarrón un listado de palabras. Luego del recreo, utilizarán el mismo para resolver por escrito una ejercitación, a la que destinarán el tiempo restante de la clase (RNº73. Observación en la escuela 10/09/18).

Justamente, y en consonancia con la orientación que el conjunto docente planteaba para la propuesta escolar, éste era el tipo de clases que Andrea consideraba necesario trascender. Antes de ir a la escuela esa misma tarde, había reflexionado al respecto durante una entrevista, al comentar la planificación que había hecho para esa jornada: “Uno tiene que buscar esto, de dejar de dar como ganso, como lo que voy a hacer yo hoy. ¡Hoy voy a trabajar como ganso! ¿Me entendés? Que escriban, que es lo más fácil. Y porque ellos están acostumbrados a eso, y les gusta eso”. La referencia a los “gansos” provenía de un texto que había recordado repentinamente durante nuestra conversación, y que leyó en voz alta para ilustrar lo que, en su mirada, debía ser el rol de la escuela.<sup>154</sup> Esto es, tal como insistía, “[tratar de] innovar, de cambiar, de hacer cosas diferentes, y no caer en esto de todas las escuelas que es llenar hojas, y llenar cuadernos (...). ¡Cuánto más significativo es, para ellos, todas aquellas clases que, aunque sea, los hacen pensar!” (RNº72, entrevista. 10/09/18).

---

<sup>154</sup> Se trata de un texto de Albert Camus, *El primer hombre*. El fragmento leído por la docente dice como sigue: “No, la escuela no sólo les ofrecía una evasión de la vida de familia. En la clase del señor Bernard por lo menos la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir. En las otras clases les enseñaban sin duda muchas cosas, pero un poco como se ceba a un ganso. Les presentaban un alimento ya preparado rogándoles que tuvieran a bien tragarlo. En la clase del señor Germain, sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo”.

Pero a pesar de las limitaciones que observaban las docentes con respecto a la posibilidad de introducir innovaciones y propuestas creativas con las y los estudiantes ingresantes, el solo requisito de su participación en la clase podía resultarles nuevo y desafiante. Lejos de ser una cuestión menor, una activa participación e interacción en el aula constituía parte importante del contenido que atribuían a la noción de *gestión social* quienes daban impulso a la escuela. Es decir, esta modalidad colectiva de trabajo áulico conformaba una de las características que pretendían imprimir a la propuesta escolar, y por ello, frente a la oposición que muchas veces presentaban las y los estudiantes a esta práctica, la participación era activamente promovida por las y los docentes.<sup>155</sup> Citamos debajo las notas tomadas en una clase de 1er año, que permiten ilustrar este punto:

Andrea les indica a las y los estudiantes que van a poner en común las consignas sobre las que estuvieron trabajando de forma individual hasta el momento. Algunos/as estudiantes, que suelen participar activamente en las clases, van leyendo la respuesta a la primera pregunta; Andrea menciona explícitamente a quienes todavía no hablaron, para que también lean su respuesta. Al ser nombrada, Ariana, una de las más jovencitas de la clase, se niega a leer y baja la cabeza, riendo con timidez. Marcia también se niega, aún cuando Andrea se ofrece a leer por ella su respuesta. Juan lee, y Andrea exclama con aprobación: “¡Bien! ¡Qué valientes que son algunos!”. Laura, intenta escabullirse del aula, y la docente la reprende, y Laura vuelve a su lugar. Rápidamente, la docente sigue mencionando a distintos estudiantes para que lean sus respuestas. Armando se niega, y dice que no hizo esa pregunta. Sin embargo, dado que está sentado al lado mío, puedo ver que sí tiene escrita la resolución a la consigna. Después, intercambian en voz baja con Ariana, sentada al otro lado, a ver qué pusieron cada uno. Andrea le pregunta a Laura, y ella responde: “¡ah! ¡Yo puse una boludez!”, y no lee su respuesta. Sus compañeros/as se ríen. (RNº63. Observación en la escuela. 29/05/18)

Como vemos en el pasaje citado, ante la iniciativa docente, surgían entre las y los estudiantes diferentes respuestas, que —si dejamos de lado a las y los “valientes”, como los llamó Andrea— iban desde negarse explícitamente a responder, hasta eludir la solicitud de la docente por medio de estrategias más solapadas. Tal como en el caso de Armando, quien eligió asumir que no había cumplido la consigna, antes someterse a leer públicamente lo que ya tenía escrito en su carpeta. Algo semejante ocurrió más de una vez con Daniel, un joven que

---

<sup>155</sup> Así lo explicaba una docente: “[en la escuela] no son clases expositivas. Donde uno va con sus saberes, pero siempre retomando los saberes de los estudiantes, y tratando de que ellos sean protagonistas de construir nuevos saberes (...). Que de alguna manera ese saber... digamos, que sea uno solo. Que el docente vaya y proponga diferentes saberes, pero a su vez se mezcle, se contamine, por decirlo de alguna manera, con los saberes de los estudiantes, y que surja otro saber que lo pueda implementar (Eleonora, docente e integrante del equipo pedagógico. RNº97, entrevista. 19/09/19).

formaba parte del grupo de varones que, como ya mencionamos, siempre planteaban resistencias a participar de la clase. Era frecuente que Daniel permaneciera sentado con la mochila aún en su espalda, distraído con su celular o escuchando música, y sacara su carpeta solo bajo el insistente pedido de la docente, tal como sucedió en la siguiente ocasión:

*Tamara:* “Sacá la carpeta Dani”, reparando en que el estudiante aún no ha sacado sus útiles.

*Daniel:* “no tengo carpeta”, dice con desinterés y sin levantar la vista.

*Tamara:* “¿por qué no tenés la carpeta?!” ¡Escuchame, vos venís a todas las clases!”

*Daniel:* “¡qué sé yo! Falté un montón de clases”, argumenta más enérgicamente, en apariencia no dispuesto a conceder.

*Tamara:* “¡Dale! Si viniste, si traes la carpeta y la piloteas un poco ya está”, responde intentado que el estudiante ceda.

*Daniel:* “¡pero si no hacía nada! ¡Está todo en blanco!” exclama, levanta el tono de voz.

Marcos: “¡el pibe es sincero!”, bromea el compañero, sentado en un lugar próximo a Daniel.

Tamara dejó correr la situación y continuó trabajando con otros estudiantes. Pasado un buen rato, y aprovechando los comentarios que otros estudiantes estaban haciendo de un cuento leído en clases anteriores, volvió a la carga con Daniel.

*Tamara:* “¿Te gustó ese cuento Dani?”, pregunta como al pasar.

*Daniel:* “no sé, ni vine”, responde con fastidio.

*Tamara:* “¡si sabés! ¡No te hagas el canchero, no está bueno decir que uno no sabe cuándo lo sabés!”

En este punto, Daniel depuso su actitud, y para asombro de todos/as las presentes, replicó con detalle el argumento del cuento que se estaba tratando, lo que provocó nuevamente la intervención de su compañero Marcos: “¡mirá se lo re sabe!”, exclamó con sorpresa, y un tono que podía ser algo burlón (RN<sup>o</sup>87. Observación en clase de 1er año. 26/11/18).

Estas situaciones en que las y los estudiantes se oponen a participar de las interacciones propuestas por las y los docentes, pueden ser interpretadas como resistencias al poder que éstos/as ejercen en el ámbito del aula, recurriendo a la estrategia de la que pueden echar mano, es decir, negándose a aprender (Erickson, 1987; Willis, 1988). Pero también existen, al parecer, otros sentidos posibles. Una primera cuestión a destacar es que, incluso para quienes rechazan responder positivamente a la solicitud de participación, esta puede ser, al mismo tiempo y de manera contradictoria, valorada como una forma de hacer más sencillos los aprendizajes. Así por ejemplo, Laura —que en el registro citado antes aparece intentando

evadirse del aula y esquivando el llamado de la docente para que lea su producción— conversaba conmigo durante un recreo, unas semanas más tarde, y comparaba la experiencia actual en la escuela con otros intentos que había realizado previamente en la escuela secundaria. Más allá de las dificultades que continuaba encontrando, según explicaba, para comprender los contenidos dados en las distintas materias, y ante la pregunta de qué haría que le resultara más fácil, destacaba:

¿Para qué me sea más fácil? ¡No enseñarme nada! ¡Eso sería! [Se ríe, bromeando] No, sería... [se rectifica, ahora hablando más seriamente], acá practicamos entre todos, algunas cosas las hacemos juntos. (...). O sea, acá aprendemos de otra manera, y eso... es más fácil. (RNº65. 11/06/18)

Pero, además, como propone Rockwell (1995), es posible señalar que la participación activa de las y los estudiantes puede resultar un gran desafío, no solo en tanto requiere de un aprendizaje especial, que permita introducirse en las reglas que estructuran los intercambios en el aula, sino también, por cuanto puede dejarlos/as vulnerables ante la crítica o la reprobación del docente, y como argumenta más abajo Ariel (21 años, egresado. RNº90, entrevista, 10/12/18), incluso de sus propios pares. En su experiencia, para “adaptarse” a la escuela —para recuperar los términos que él utiliza, según nos hemos referido más extensamente en el punto 1—, fue necesario reconocer e ir aprendiendo formas de participación áulica que contrastaban con sus experiencias escolares anteriores.

Me ponía nervioso cada vez que los profesores me querían hacer participar. Entonces, yo me enojaba (...). Porque yo estaba acostumbrado a la otra escuela, donde yo tenía que... a ver cómo te puedo decir... de sentarme y no... no participar (...). Por ejemplo, a ver... el docente o la docente decía: “¿entendieron? ¿Quedó claro lo que dije? ¿Entendieron la consigna?” Y yo decía: “sí”. Pero por vergüenza, por miedo a la humillación, por no rebajarme a mí mismo, porque yo mismo tenía eso de pensar, bah, si yo le pregunto al profesor, que no entendí, mis compañeros se van a reír. Y bueno, o sea, con ese... en ese estado que se forman toodos los chicos en la primaria, en la secundaria, bueno, así yo vine acá a la escuela.

Candela (1999), al analizar la interacción discursiva en el aula, destaca la relevancia que puede cobrar la evaluación social entre pares y el lugar de la burla como evaluación negativa de las intervenciones. A su vez, señala, el recurso a estrategias como quedarse en silencio y negarse a respetar la secuencia de interacción propuesta y dirigida por las y los docentes, puede ser un mecanismo para alterar toda la dinámica y romper el control docente —y podemos agregar, negarse a aceptar la posición de vulnerabilidad a la que alude Rockwell, y

que parece confirmar en su discurso Ariel—. <sup>156</sup> En esas situaciones, sostiene Candela, las y los estudiantes no solo limitan el ejercicio del poder por parte de las y los docentes, sino que, además, pueden asumir ellos/as mismos/as parte del control del contenido y del proceso del habla en el aula, afectando, así no sea más que por un breve instante, la distribución y las asimetrías de poder. Aun cuando, por supuesto, esto no ocurra siempre ni necesariamente en todas las interacciones.

Una última cuestión que nos interesa remarcar de los aportes de la autora, es que esta continua negociación del poder en el aula no se debe, muchas veces, a una resistencia a aprender. Todo lo contrario, es posible que surja en momentos en que las y los estudiantes no logran entender lo que se proponen enseñar las y los docentes, e intentan hacer valer sus propias versiones del conocimiento (Candela, 1999). En esta escuela, esas situaciones podían tomar lugar no solo a partir del trabajo con los conocimientos escolares, previstos en las currículas de las distintas asignaturas, sino también, en relación a las características de una propuesta escolar que no acaban de comprender. Es decir, como mencionaban las y los estudiantes, en torno a aspectos como la insistencia en la participación, o las propuestas “innovadoras” que, en base a sus experiencias, resultaban contrastantes con lo que podían esperar de la escuela.

Como vimos en el Capítulo III, la arista de la “innovación”, constituyó un eje fundamental que, especialmente desde la coordinación, se pretendió imprimir al proyecto educativo. Estuvo asociada principalmente al dictado de “Seminarios”, concentrados en el 4to y 5to año de estudio (es decir, correspondientes al último año calendario de cursado). Aunque estaba presente la intención de “profundizar el modelo pedagógico” y extender la propuesta de los “seminarios” a otros años, según argumentaba Nicolás, su aplicación podía ser dificultosa con quienes se estaban iniciando en la escuela: “en 1ero todavía nos parece demasiado, porque un estudiante va a buscar una escuela, y ver que hay seminarios y talleres, no va a entender. Digamos, ¿dónde está matemática?”. En su perspectiva, en los cursos superiores existía “mayor posibilidad de recepción”: “ellos están esperando los seminarios porque ven que son entretenidos, porque ven que siempre hay mucho despliegue... es una buena zanahoria el seminario” (Nicolás, RNº61. 04/05/18).

---

<sup>156</sup> En algunos casos, las y los estudiantes refieren al uso de estas estrategias de resistencia en sus experiencias pasadas de escolarización, lo que les permite trazar contrastes con lo vivido en esta escuela. Así lo describía Carolina: “[Acá] entendía las clases, le daba bola al contenido y me gustaba. En las otras escuelas yo... llegaba, me sentaba en el fondo, no entendía, le preguntaba a la profesora y me decía que siga leyendo, o que ella estaba dando la clase, y que no joda. Literalmente me decían así. Entonces yo me enojaba, y me ponía a dibujar, me ponía los auriculares, escuchaba música y me pasaba todas las horas así, ¡no hacía nada! O sea, en una escuela común, de todas las que fui, ¡nunca aprendí nada!” (RNº71. 03/09/18).

No obstante, como veremos a continuación, también entre estudiantes próximos al egreso podían plantearse ciertas resistencias y dificultades al intentar comprender el sentido de estas asignaturas. Las siguientes notas de campo (RNº80, observación en 5to año. 08/10/18) fueron tomadas en la clase de un “Seminario” llamado “Deconstruyendo el sueño americano”, dictado por el área de “Lengua y Comunicación”, que venía a suplir el pedido de las y los estudiantes —por cierto, recurrente en distintas cohortes— de recibir instrucción en el idioma inglés.<sup>157</sup>

Para comenzar con la clase y poner al tanto a quienes habían estado ausentes la semana anterior, Inés, la docente, pidió que las y los estudiantes relataran qué habían estado trabajando. Quienes compartían mi mesa se mostraron algo desorientados, ya que no podían ponerse de acuerdo acerca de qué materia estaban dando, mientras intercambiaban hojas de sus carpetas. Desde otra mesa, una estudiante alzó la voz:

*Susana:* “¿este es el seminario del sueño americano?”, dando pie para que la docente presentara nuevamente a la asignatura.

*Inés:* “Este seminario recuerden que se llama “Deconstruyendo el sueño americano”, y que está ligado al inglés. Pero no para aprender técnicamente el inglés, sino para aprender de donde viene la importancia de la enseñanza de ese idioma... metiéndonos en la cultura general”, afirmó.

A continuación, retomando lo trabajado en la clase anterior, pidió a las y los estudiantes que opinaran “qué era el sueño americano”, para componer entre todos/as una definición, que escribirá en el pizarrón. Mientras algunos/as estudiantes buscan respuestas en sus carpetas, un grupo, más activo, va mencionando en voz alta lo que escribieron en la clase anterior. En el fondo del aula conversan entre sí, generando un murmullo que lentamente se va elevando. Una de las jóvenes, exclama, refunfuñando, “¡no sé profe, yo no encuentro nada! ¡Perdí todo!”, y bajando un poco el tono, le comenta enojada a su compañero, “¡si nos hizo cortar la hoja!”.

Inés vuelve a repasar quienes se habían ausentado la semana previa, para explicar el trabajo que ahora debían cumplimentar. Se acerca a un rincón del salón donde hay pegado un afiche con pequeños carteles hechos por los estudiantes, donde relatan sus sueños.

---

<sup>157</sup> Estaba previsto que los seminarios no superaran las ocho clases, por lo que cada “Área” debía planear varios seminarios para cada año curricular. Esta propuesta daba continuidad a otra anterior, también vinculada al idioma inglés. El siguiente y último seminario dictado por el área para 5to año durante 2018 cambiaba por completo el foco, centrándose en la escritura poética. Cabe señalar que, dado que los “Seminarios” se van planificando en el curso mismo del año curricular, a veces justo antes del comienzo del mismo, las y los estudiantes no conocen con antelación de qué irán a tratar, lo que posiblemente podría estar contribuyendo, de modo involuntario, a las confusiones que registramos entre las y los estudiantes.



*Inés:* “hicimos en un papel, tenían que escribir cuáles son los sueños de cada uno.”

*Lara:* “¡que lo hagan los que no lo hicieron!”

*Facundo:* “¿los que ya lo hicimos podemos ir afuera?”

*Inés:* “no, no, lo hacen en un recreíto.”

Una estudiante se para y lo mira de cerca, argumentando que ya no hay lugar para pegar más, como excusa para no hacer el trabajo.

*Inés:* “lo tienen que hacer todos, este es un trabajo práctico, un trabajo práctico fuera de la estructura de la estructura formal de los trabajos prácticos...”, y exclama pidiendo atención: “¡chicos!! ¿Cómo se aprueban los seminarios?”

*Varios/as estudiantes al unísono:* “haciendo los trabajos”; “asistencia, trabajo y participación.”

*Inés:* “asistencia, trabajo y participación”, repite mostrando aprobación, “y el respeto al compañero.... Así que todos los que no vinieron van a tener que hacer este trabajo.”

*Nicolás:* “¿profe me lo da así lo hago?”

*Inés:* “después anotamos las preguntas en el pizarrón...”, responde. “La idea de hoy es que sea una clase musical”, y hace una pequeña pausa, buscando crear interés. “Vamos a trabajar con canciones. Pero antes, así como están, se van a dividir en grupos... Van a tener que definir, inventar ustedes que significa esta palabra”. Escribe en el pizarrón el término “frijolero”.<sup>158</sup> “Después vamos a buscar en el diccionario o en internet qué significa”, dice, completando la consigna.

Desde el fondo del salón interviene una joven, quien hasta el momento se había mantenido sin participar, solo intercambiando algún comentario con sus compañeros de mesa.

*Sofía:* “¿qué tiene que ver esto con el inglés de la cultura?”, pregunta con un dejo de fastidio, y retomando con acierto el término que la docente había empleado en su explicación inicial del contenido del seminario.

*Inés:* “ya vamos a ver, que está todo relacionado... te estás adelantando...”, responde intentando nuevamente crear expectativa.

*Sofía:* “no, ¡quiero saber!”, y bajando luego la voz, agrega para sus compañeros/as de mesa “esta clase no me gusta nada, nada”.

Llega un estudiante rezagado, toma asiento a mi lado y pregunta si debía copiar lo que está escrito en el pizarrón. También pregunta qué materia es, y aunque Inés le explica, el joven sigue sin entender.

---

<sup>158</sup> Es el nombre de una canción de la banda mexicana Molotov, sobre la que va a girar el trabajo de la clase.

*Inés*: “Es como el seminario que dábamos de inglés, pero un poco diferente”, dice la docente, buscando simplificar para que el joven comprenda.

*Francisco*: “Entonces le pongo inglés y listo”, remata con franqueza, para así resolver su preocupación acerca de cómo debía caratular sus apuntes de clase.

Tal como esta extensa descripción nos permite poner de realce, en la clase se van superponiendo y entrecruzando procesos diversos, que no nos permiten otorgar un sentido unívoco a las interacciones. Así, algunos/as estudiantes responden positivamente a las indicaciones recibidas, mientras otros/as se oponen a seguir las mismas, al parecer, hasta tanto no logren comprender su vinculación con los objetivos de la asignatura, explicitados y puestos en común por la docente, como deja en claro Sofía. En otros casos, como vemos a Francisco, la preocupación gira en torno a cómo encuadrar lo que está sucediendo en el aula, principalmente para que pueda encajar en una carpeta de clases ordenada —en el mismo sentido podemos interpretar la afirmación de la estudiante enojada por haber tenido que “cortar la hoja”, desordenando en consecuencia sus apuntes—. Como es posible percibir, muchas de estas manifestaciones dan cuenta de la valorización, al menos de una parte de las y los estudiantes, de prácticas y objetos fuertemente asociados con la escolarización: copiar del pizarrón, completar correctamente las carpetas, cumplir con los requisitos previstos por sus docentes para aprobar la materia. Todo lo cual, interpretamos, parece ir en un sentido distinto a “resistirse a aprender”.

Por otro lado, esto no significa que las y los estudiantes no valoraran positivamente, asimismo, las propuestas diferentes que traían a clases sus docentes. Muy por el contrario, solían referir con notorio entusiasmo a formas más creativas en la presentación de los contenidos, sea o no en el contexto de un “Seminario”. Sin embargo, desde nuestra interpretación, estas valoraciones positivas se hacían posibles cuando las y los estudiantes podían comprender el sentido de la actividad propuesta, estableciendo conexiones que las y los orientaran acerca de la relevancia y pertinencia de los temas trabajados. Así, por ejemplo, Laura —estudiante de 1er año sobre la que ya nos hemos detenido— relataba que, aunque “odiaba ciencias sociales”, ahora podía disfrutar más las clases, y para ejemplificar lo que estaba diciendo, mencionó: “los profesores son bastante copados, te enseñan de otra manera... supónete la otra vez, formo dos equipos e hicimos el Big Bang. Como con globos y esas cosas. Eso estuvo bastante bueno” (RNº65. 11/06/18).

Era frecuente, además, que estas valoraciones se realizaran estableciendo comparaciones con otras experiencias escolares transitadas en el pasado, tal como narraban con elocuencia Antonia y Carolina (RNº71. 03/09/18):

*Carolina:* “en una clase de historia, estábamos hablando... creo que era de los indios, y cómo llamaban a sus dioses... esos rituales. Y era re interesante, pero parecía que iba a ser una clase solamente de eso. Hasta que toca el recreo, nos vamos afuera, y empieza a caer gente con instrumentos, instrumentos, instrumentos...”. Abre grande los ojos, como mirando maravillada: “¡todos estábamos así!”

*Antonia:* “eran instrumentos que se usaban en ese tiempo con los huesos de los animales... No solo verlos, ¡sino poder tocarlos! Y bueno, ¡hacerte mierda las manos tratando!, dice entre risas. “Estuvo genial esa parte.”

*Carolina:* “¡cada uno teníamos un instrumento! Pisábamos así el piso, fuerte, mientras tocábamos” explica, mientras mueve las piernas enérgicamente.

*Antonia:* “te hacía pensar, y te hacía viajar también.”

*Carolina:* “yo por lo menos, en las escuelas que pasé, nunca se me hubiera imaginado que el profesor te iba a traer músicos para que, encima toquen ellos junto con vos. O sea que te apropias del instrumento. Que una clase te transporte a una época en la cual no estuviste.”

*Antonia:* “ellos te dan la oportunidad de aprender, pero aprender de la manera que vos querés, de la que vos te sentís más cómodo. No piden nada así, rígido. Eso es lo que a mí me gusta también.”

*Carolina:* “¡salí re alucinada! ¡no puede ser que tengan una sorpresa para todo, que tengan una manera de sorprenderte constantemente! Darte ganas de saber más, de querer hacer cosas (...). Siempre te daba otra chispa para querer seguir usando tu cerebro, y metiéndote en el conocimiento.”

Contra lo que muchas veces se sostiene desde visiones estereotipadas con respecto a las y los jóvenes, en suma, no era raro encontrar entre las y los estudiantes un verdadero interés por los aprendizajes desplegados en la escuela. Interés que, muchas veces, no impedía que sostuvieran en el aula actitudes posibles de ser entendidas como de resistencia u oposición. Así, por ejemplo, Juan había dejado la escuela a los 17 años, sin haber logrado superar el 1er año. “Repetí, repetí y repetí hasta que me cansé y dejé”, y se acusaba a sí mismo: “¡cuando tenía que hacer la escuela no hacía nada! ¡Estaba re de vago!”. Pero ahora, apenas unos años más tarde, se le podía ver más comprometido con aprovechar esta nueva chance. Aunque a menudo tomaba parte, junto a otros/as compañeros/as, de diversas acciones que contribuían a reducir el tiempo destinado al trabajo en la clase —como ya mencionamos, llegando tarde, reclamando los horarios de recreo, o desencadenando interrupciones momentáneas con distintas intervenciones—, también se abocaba a resolver las tareas que las docentes asignaban. Mostraba, además, preocupación por su desempeño, comentando en las conversaciones que sostuvimos en más de una oportunidad, las notas que había obtenido en

las distintas asignaturas, y sus impresiones con respecto a las estrategias de enseñanza seguidas por parte de sus docentes.<sup>159</sup> Tenía, asimismo, una idea más o menos clara de lo que, a su juicio, debía encontrar en los siguientes cursos: una mayor “exigencia” que se traducía, para él, en “más materias” y “más trabajos”. El siguiente registro fue tomado durante un recreo, mientras Juan y otros/as compañeros/as permanecían en el aula, conversando de manera distendida con las docentes:

*Juan:* ¿Cuántas materias son en Segundo?

*Raquel:* Siempre es igual. Está exactas, naturales, sociales, y lengua y comunicación. Eso hasta 3ero, después 4to y 5to son Seminarios. Durante dos meses, se toma, por ejemplo, un tema de sociales, combinado con literatura.

*Juan:* ¿Y en esos seminarios cuantos trabajos son? yo pienso que debe haber más disciplina, que vamos a hacer más ejercicios. Que en vez de un trabajo practico deben hacer dos por día.

*Raquel:* Es un solo trabajo a final del seminario. Es más una onda facultad.  
(Registro de campo N°82. Observación en la escuela, 29/10/2018)

Resumiendo, al explorar diversas interacciones áulicas, la resistencia parece ser, tal como sostiene Rockwell (2011), una fuerza constante, que se opone siempre a la fuerza activa expresada en las acciones escolares. Recuperando así el planteo que realiza la autora, consideramos que las resistencias que observamos en el aula no constituyen en todos los casos un mero rechazo a aprender, sino que, muchas veces, estas acciones emergen en la tarea de encontrar sentido a la experiencia cotidiana. Una explicación que resulta aún más plausible si consideramos las características singulares que asume la propuesta escolar, cuya comprensión, según plantean las y los propios estudiantes, puede plantear no pocas dificultades.

### **3.2 Rifas, tablonos y escobas. Aprendiendo a “hacer entre todos/as”**

Ahora bien, más allá del trabajo en las distintas asignaturas, tal como acabamos de ver en detalle, para las y los estudiantes el camino de ir desentrañando de qué se trata la *gestión social* comienza desde que ingresan a la escuela, y tan pronto como al momento de inscribirse, empiezan a ser interiorizados al respecto. Citamos debajo un fragmento del registro tomado

---

<sup>159</sup> Por ejemplo, expresaba descontento con las clases de matemática, ya que entendía que las explicaciones del docente, terminaban por generar más confusión. Así me lo explicó una vez: “yo me doy cuenta que el profe a veces te explica mal. Es como que... al explicártelo, piensa que vos tenés un nivel re bajo, ¿me entendés? [Para ilustrar su punto, me muestra un ejercicio para identificar las unidades, decenas y centenas] Para explicarte esto, ¡le voló la cabeza a los pibes! Para que tanta vuelta, si eso lo hicimos en primer grado. Y no hace falta explicar. Si yo estoy en 1er año, ¡7 años ya hiciste esto!” (RN°76. Observación en clase de 1ero. 24/09/2018).

en el mes de diciembre de 2018, al presenciar la entrevista que realizó Andrea a una joven que había acudido para anotarse en la escuela, junto a su mamá y su pequeño bebé (RNº89. Observación en la escuela. 01/12/18). La docente realizó varias preguntas a la joven, acerca de la escuela a la que había asistido antes y los motivos por los cuales había interrumpido los estudios. Luego continuó:

*Andrea:* ¿Y por qué elegiste esta escuela?

*Joven:* porque me queda cerca, y no tengo que cruzar la ruta, la vía, nada.

Además, al ser de noche no tengo que dejar tanto tiempo solo al bebé.

*Andrea:* ¿y conocías a alguien que viniera acá?

*Joven:* una amiga.

[La mamá aclara que también asiste una de sus nietas al jardín de infantes]

*Andrea:* bueno, les cuento que esta es una escuela de *gestión social*.

[La joven no responde. La mamá sonríe, y mientras agarra su bolso y comienza a levantarse como para retirarse, dice: “si, si, conocemos”]

*Andrea:* [continúa] eso significa que todos tenemos que hacer las cosas, todos limpiamos, todos ordenamos. A la mañana funciona el jardín, por lo que, a la noche, antes de irnos, tenemos que dejar todo limpio para que lo encuentren los chicos que vienen a la mañana.

[La joven y su mamá asienten, sin agregar nada más, y se retiran]

Como puede desprenderse de la anterior cita de campo, y también aparece reflejado en el fragmento de la clase con la que abrimos el capítulo, las y los docentes se esmeraban en repetir y recalcar la centralidad que asumía la *gestión social* en la propuesta escolar, así como los contenidos particulares que pretendían asignar a la noción. De este modo, un sentido que, al parecer, se ponía de relieve desde que las y los estudiantes ponían un primer pie en la escuela, era aquel referido a cierto “hacer entre todos”. Un *hacer* por el cual, como insistían una y otra vez las y los docentes, se garantizaba el funcionamiento diario de la escuela. Ello no quiere decir que el involucramiento en talas actividades fuera unánime. Por el contrario, según iremos describiendo, mientras un conjunto variable de estudiantes se iba involucrando activamente, un número no despreciable de ellos/as se resistía a realizar las tareas que debía cumplir, desencadenando fricciones entre sí y con las y los docentes.

Este “hacer entre todos” podía incluir tareas de lo más diversas. Entre ellas, es posible mencionar la realización de actividades para la recaudación de dinero, que era destinado a la compra de bienes de consumo diario, o bien a la organización de eventos o salidas escolares. Es que, si bien para afrontar los gastos más importantes —como, por ejemplo, el pago del alquiler, de impuestos y servicios— existían otras estrategias encaminadas por docentes y referentes del proyecto escolar, los fondos requeridos para gastos menores se recaudaban a través de actividades como la venta de rifas, o la organización de bingos, de las que se espera

que participen todos los integrantes de la escuela.<sup>160</sup> No era poco el tiempo destinado a la organización de dichas actividades, que podía extenderse durante semanas, para lo cual se utilizaba tiempo al comienzo de cada clase. Si bien eran las y los docentes quienes tomaban a su cargo la coordinación de las mismas, se promovía permanentemente la participación de las y los estudiantes. Así, por ejemplo, llegando a las últimas semanas del año escolar, en el curso de 1er año se armó una rifa cuya recaudación se destinaría a la realización de una cena como festejo de fin de curso. El premio, una canasta de alimentos, se reunió con los aportes de productos por parte las y los estudiantes. Andrea llevaba una lista donde había registrado los números entregados a cada estudiante y docente, controlando clase a clase cuáles ya habían sido vendidos, y tomando nota del dinero recaudado. Era llamativo el cuidado puesto por la docente al preguntar uno a uno por los avances en la venta, lo que ponía en evidencia, por contracara, el compromiso desigual que cada cual iba tomando para cumplir el objetivo, ya que, en algunos casos, las y los estudiantes podían manifestar un notorio desinterés.<sup>161</sup>

Otras actividades incluidas bajo la *gestión social* de la escuela se hallaban vinculadas a la producción del espacio físico. Para empezar, diariamente, por el funcionamiento del Jardín a contra turno, se requiere disponer las mesas y sillas a utilizar, para luego retirarlas y llevarlas al lugar reservado para su guardado. También es necesario realizar la limpieza diaria del lugar, junto a trabajos de mantenimiento de lo más diversos: cambios de luminarias, reparaciones en el mobiliario y las instalaciones, en incluso, tareas de jardinería en el patio escolar. La distribución de estas tareas, de las que participan las y los docentes, deben realizarse cada día, “sin que haya un orden establecido, porque se intentaron hacer listas que ordenen... los lunes, los martes... y no, nunca se logra” (Andrea, RNº72, entrevista. 10/09/2018).

En las clases de 1er año la distribución y realización de tareas no sucedía sin tensiones. Con respecto al armado del salón, eran los/as primeros/as estudiantes en llegar a clases quienes debían encargarse, pero como describimos antes, cada vez eran menos quienes

---

<sup>160</sup> Hasta ese momento, y aun habiendo avanzado en la oficialización, la institución no recibía los aportes económicos con los que, según se insistía desde la escuela, se había comprometido el gobierno de la provincia. Además de recibir donaciones individuales, las fuentes de ingreso de dinero incluían subsidios municipales o provinciales a través de la presentación de proyectos específicos, o bien proyectos de vinculación con la Universidad (Registro de Campo Nº95. Asamblea de docentes. 29/08/2019). Sin duda, la planificación, presentación e implementación de tales proyectos puede considerarse parte de la *gestión social* de la escuela. No obstante, aquí no nos detenemos en ello ya que las y los estudiantes no participaban de estas tareas.

<sup>161</sup> En otra oportunidad, el jardín de infantes organizó un bingo el sábado por la tarde, y dos estudiantes de 1ero asistieron. En la clase siguiente, Andrea no dejó pasar la oportunidad y felicitó a las jóvenes frente a sus compañeros/as. Ante el interés que se generó en otras dos estudiantes, la docente aprovechó para contarles acerca del funcionamiento del jardín, un espacio en el que siempre se intentaba fomentar la participación de estudiantes en curso y egresados/as. Luego de este intercambio, tres de las estudiantes se comprometieron a asistir.

asistían con puntualidad. Como consecuencia, terminaban por tomar la tarea las docentes, junto a dos o tres estudiantes, o con la colaboración de estudiantes de los cursos superiores, quienes ya habían cumplido con el armado del propio salón de clases. Esta situación, ante el evidente contraste entre los distintos cursos, iba generando creciente malestar con el transcurrir del año, acarreado repetidas advertencias y regaños por parte de las docentes, que semana tras semana fui registrando en el cuaderno de campo: “¡A ver si podemos mejorar los horarios en 1ero! ¡Los de 3ero y 5to ya están hace rato!” (Tamara, docente. RNº75. Clase de 1er año. 17/09/2018); “¡Es siempre lo mismo! ¡Yo ya no sé qué hacer con el tema del salón!” (Tamara. RNº76, clase de 1er año. 24/09/2018).

Al finalizar la jornada, nuevamente debían asignarse responsables de ordenar y limpiar los salones. Ante la insistencia de las docentes con advertencias tales como “ahora no nos vayamos todos corriendo”; “¡no nos olvidemos de que hay que limpiar el pizarrón!” (Andrea, docente. RNº69. Clase de 1er año. 27/08/18), emergían las acusaciones entre compañeros/as: “¡Algunos compañeros nunca se quedan!” (Estudiante. RNº65. Clase de 1er año. 11/06/2018); “¡Yo me quedo siempre!” (Estudiante. RNº73. Clase de 1er año. 10/09/2018). Sin embargo, a diferencia del momento de inicio de la jornada, al hallarse todos/as presentes se lograba mayor circulación en la asignación de responsables. De este modo, si el armado del salón recaía, por lo general, en las mismas tres o cuatro personas, hasta los más renuentes debían implicarse de cuando en cuando en lo que respecta a su desarmado.

A partir de las observaciones realizadas puede desprenderse que esta tarea, en general resistida por las y los estudiantes ingresantes, iba siendo lentamente apropiada, ya que en los cursos superiores se cumplía sin mayores inconvenientes. Incluso, a diferencia de lo que ocurría con el 1er año, sin que fuera necesario que las y los docentes tuvieran que participar de la misma. Una interpretación que, por otra parte, parecía confirmada por Andrea (RNº68, entrevista. 27/08/18), cuando aseguraba: “lo de gestión social muchos lo comprenden en cuanto que ven que el salón no se arma si ellos no están armados... que no se desarma si no lo hacen ellos”.

Es posible profundizar en los sentidos que construyen las y los estudiantes al respecto a partir de una entrevista realizada con dos jóvenes que habían sido estudiantes de la escuela, y que para ese momento ya habían egresado: Analía y Antonia (RNº96. 29/08/2019). La posibilidad de entrevistarlas se presentó al haber asistido una mañana para observar el funcionamiento del Jardín de infantes. Analía, quien había terminado la escuela a sus 19 años, en el 2014, tenía, en el presente, activa participación en la organización política, y en los últimos años se había incorporado como colaboradora en el Jardín, además de llevar a su hija como alumna. Como ella misma recalca, con este eslabón se completaba una larga cadena

familiar, ligada a la escuela: “¡Porque yo pasé por acá, porque el padre pasó por acá, porque la abuela pasó por acá, porque la tía pasó por acá!”.

Antonia, en cambio, había finalizado sus estudios más recientemente, en el 2017, y al momento de la entrevista también llevaba su pequeño niño al Jardín. Ambas estaban participando, aunque de manera intermitente, de un grupo que se conformó con las madres de los niños y niñas, cuyo objetivo, según refería Analía, era que “las madres también sientan este espacio que es para sus hijos, [como] de ellas, también”. “Para mí siempre el sentido fue integrar a las madres, que se sientan el espacio propio, para que se apropien de la institución, de la escuela. Lo mismo que pasa en la nocturna”, describió. En su relato, las tareas de cuidado de la escuela cobraban centralidad como parte de esta apropiación:

Acá, viste, está lleno de tablones, lleno de cosas a la noche, pero después de eso, los cierran, los ponen allá, pasan el trapo de piso, dejan todo impecable, así, para que el jardín venga a la mañana. Y son todos los pibes y pibas que vienen a la noche, después de que terminan, guardan todo.

Según sus palabras, esta relación con el lugar ya está “naturalizada”. Apoyándose en lo que había sucedido, de hecho, durante la misma entrevista, en la que nos habíamos ido moviendo por distintos salones de la escuela, a medida que iban siendo necesitados por otra tarea, ejemplificó: “nosotras venimos acá, y es como... bueno: entramos acá, entramos allá, abrimos... ponemos la pava, cebamos mate. Y eso no lo hacés en cualquier lado, no lo hacés en otra escuela. [Para nosotras] es como otra casa”. Analía y Antonia expresaban acuerdo en la importancia otorgada, en su experiencia, a esta relación particular con el espacio de la escuela.

*Antonia:* siempre, desde que yo tengo conocimiento, acá en la escuela, era levantar los tablones, porque sabemos que no hay portero. Entonces nosotros tenemos que hacer ese trabajo... La limpieza, el orden.

*Analía:* siiii... la cocina, el patio, ¡todos los espacios son de todos!

*Antonia:* no dejar colillas, jordenar el patio! ¡Las plantas! ¿Hace cuanto que están las plantas? Yo antes de... hace tres años que yo me fui, y las plantas estaban ahí. Se riegan, se cuidan. O sea, todo lo que hicieron era para la escuela y se cuidaba.

*Analía:* Es medio la base, el cuidado del lugar, siempre fue... entre todos.

No obstante, ellas coincidían también al señalar las dificultades para que todos/as sus compañeros/as se involucraran en las tareas y, entre risas, esgrimían que siempre eran cinco o seis los que se quedaban a ordenar. Recordaban, también, la permanente insistencia de las y los docentes al respecto, “nos estaban atrás, con la escoba: ¡vamos chicos!”, y como señalaba Antonia, la necesidad de establecer y reforzar acuerdos entre pares: “había compañeros que, si o si, se tenían que ir sobre la hora, porque trabajaban, porque tenían los chicos... Pero



siempre estaba el vago que se iba, y después le reprochábamos: “che, ¡si no tenés nada que hacer! ¡ayudá!”. Era una charla al otro día”.

En resumidas cuentas, la participación en las actividades vinculadas a la *gestión social* de la escuela se va gestando, en la práctica, en procesos de construcción heterogénea, en la que las y los estudiantes se implican de modo dispar, y en el curso de un paulatino proceso de aprendizaje. Con todo, al menos para algunos/as estudiantes, como es posible desprender del relato de Analía y Antonia, el involucramiento en ese hacer conlleva importantes inversiones afectivas, enlazadas a la producción colectiva de ese espacio (Grossberg, 1992). Así, es posible entender que emerjan sentidos vinculados a “sentir el espacio como propio”, o “sentirse en casa”, tal como expresaban las jóvenes durante la entrevista. A su vez, la apropiación de estos aprendizajes por parte de las y los estudiantes abre el juego para su puesta en acto a partir de interesantes reformulaciones y, nos atrevemos a sugerir, como contestación a la regulación docente, tal como veremos ahora en ocasión del festejo de graduación.

### **3.3 El festejo de graduación: ¿subvertir la regulación docente?**

En el grupo de 5to año, asuntos tales como el armado y desarmado del salón parecían no conllevar demasiados inconvenientes, pero era la graduación, en cambio, el tema sobre el que giraban todos los conflictos. Buena parte de las tensiones emergían debido a que, para poder llevar la graduación a cabo, las y los estudiantes debían poner en práctica distintas acciones, semejantes a aquellas vinculadas a la *gestión social* de la escuela. Por ejemplo, y tal como fue posible observar en el trabajo de campo, la organización de actividades para la recaudación de dinero para solventar los gastos, como ser la realización de bingos, puestos de venta de comidas en los horarios de recreo e ingreso a la escuela, o la realización de rifas. Así lo recordaba Ariel (RNº90. 10/12/18):

La graduación fue un momento de, por ejemplo, pensar que se hacía para recaudar plata. Primero tuvimos que pensar que íbamos a hacer para recaudar plata, que lugar íbamos a alquilar (...) Por ahí había desacuerdos, por ahí no nos podíamos organizar bien para hacer algo. A veces había, quizás, falta de comunicación, digamos. La falta de comunicación de algunos compañeros.

Como expresa Ariel, la puesta en marcha de estas iniciativas frecuentemente acarrea discusiones entre las y los estudiantes acerca de las responsabilidades asumidas. Para dirimir estos conflictos, tal como ocurría cuando se trataba de actividades involucradas en la *gestión social* de la escuela, las y los estudiantes contaban con las clases de “integración” y las asambleas, siempre bajo la coordinación y guía de las y los docentes. Eventualmente, las

tensiones se resolvían, y las actividades terminaban realizándose: “Llegó un momento que pudimos ponernos de acuerdo, que pudimos terminar de organizarnos”. Cabe destacar, a su vez, que a pesar de los reproches que circulaban entre compañeros/as, la organización de la graduación iba acompañada de un importante involucramiento, y como a veces señalaban las docentes, hasta aquellos estudiantes que más se ausentaban a clases, luego “iban a la escuela para hacer la graduación” (Andrea. RNº74. 17/09/18).

De modo semejante, en las observaciones y entrevistas realizadas con los estudiantes de 5to año registré como las tensiones se iban acumulando a medida que se acercaba la fecha del esperado evento, desencadenando distintas acusaciones: “Esta todo el curso dividido... se pelean siempre por la graduación” (Maxi. RNº73, observación en clase de 5to año. 10/09/18); “¡Un desastre! ni se sabe dónde lo vamos a hacer” (Vanessa. RNº83, entrevista. 05/11/18); “¡Siempre lo mismo! ¡Dan doscientas vueltas!” (Sofía, RNº87, observación en clase de 5to año. 26/11/18). Hasta que, finalmente, para el mes de noviembre, es decir, próximo a la finalización del año escolar, un grupo de estudiantes convocó a una asamblea, pero que, a diferencia de lo que era habitual, se realizó sin la participación de las y los docentes.

Más allá de las acusaciones cruzadas habituales, la asamblea se efectuaba en un contexto especial. Desde hacía semanas, las clases de *integración* se habían destinado a intentar encausar las características que tendría el festejo, que siempre eran objeto de controversias. Como venía sucediendo en los últimos años, según me relataron en las entrevistas las y los graduados, en torno a la graduación se articulaban expectativas acerca “el vestido largo”, “el traje” y el “lujo”, arraigadas en la mayoría de los y las estudiantes: “la graduación era algo como para tomar más como de fieeesta... ¡así! [Gesticula con los brazos abiertos] ¡Festejar alocadamente! (...) con todo el lujo” (Antonia. RNº71. 03/09/2018). Estas expectativas eran combatidas por las y los docentes que, como señalaba Keila en una entrevista, buscaban una y otra vez “plantear críticamente el tema de la graduación. La noche de la graduación [enfatisa]... Como la noche de la princesa. Del príncipe (...) una herramienta del mercado” (RNº93, entrevista. 01/03/2019). Lo que, es más, en esta oportunidad se añadía el hecho de que, habiendo obtenido la oficialización de la escuela, las y los docentes pretendían realizar un gran festejo en el mismo barrio, “que sean a la vez la entrega de libretas y la graduación, el festejo por la oficialización, todo junto. Invitando a mucha gente, los estudiantes, docentes anteriores, vecinos, otros partidos políticos” (Andrea. RNº80. 08/10/18).<sup>162</sup> En suma, terreno habitualmente conflictivo, la organización de la graduación se

---

<sup>162</sup> De acuerdo a ciertos indicios recabados en el trabajo de campo, es posible que este plan para llevar a cabo la graduación haya sido formulado, principalmente, por quienes estaban a cargo de la

había convertido en una arena de confrontación para docentes y estudiantes, que planteaban una idea bastante diferente acerca de las características con las que debía concretarse el festejo.

A contrapelo de la intención de los/as docentes, sin embargo, y como lentamente fue puesto de relieve, los/as estudiantes habían decidido asumir la organización de la fiesta de graduación por su propia cuenta. Oponerse a la voz de los docentes no había sido sencillo, y las idas y vueltas a las que referían en sus quejas daban cuenta de las ambivalencias que había tenido el proceso de organizarse solos/as. Para sostener su posición debieron, forzosamente, componer asambleas, organizarse para recaudar el dinero necesario y arribar a acuerdos por sobre los conflictos, todo con relativa autonomía de la coordinación que habitualmente ofrecían sus docentes.<sup>163</sup> Durante las últimas semanas del año observé el trajín en el que se implicó una gran mayoría del curso, hasta que lograron concretar la graduación con las características que ellos deseaban: en un salón de alquiler, todos/as ataviados elegantemente, y con la cuantiosa presencia de invitados/as que ellos y ellas habían elegido.<sup>164</sup>

En una entrevista realizada pocas semanas antes del festejo, Vanesa, estudiante de 5to, tomó como ejemplo este desenlace para ilustrar las diferencias que hallaba entre esta escuela y otras que había conocido. En su mirada, “haciéndolo solos”, habían puesto en ejercicio el “compañerismo” que habían aprendido:

*Vanesa:* “Acá aprendes otras cosas que en las escuelas... valores... que por ahí en otras escuelas no te enseñan. Que acá sí.”

*Marilín:* “¿Cómo cuál? ¿Qué valor, por ejemplo?”, interrogué.

*Vanesa:* “Y, por ejemplo, insisten con el compañerismo. Que, en sí, es verdad. Porque si no hay compañerismo no podés seguir. Y se dio con la graduación, que al final la terminamos haciéndolo solos, y termino muchísimo mejor que haciéndolo con los profes.” (RNº85. 12/11/18)

El conflicto en torno a la graduación permite observar cómo las prácticas asociadas a la *gestión social* van siendo apropiadas por las y los estudiantes, pero en articulación con sentidos y valoraciones propias, que pueden no coincidir, o incluso oponerse, a lo esperado por las y los docentes. En ese aprendizaje despliegan resignificaciones que implican una

---

coordinación del proyecto educativo. Sin embargo, hasta donde fue posible observar, el mismo fue aceptado sin discrepancias explícitas entre el cuerpo docente.

<sup>163</sup> Aunque es posible imaginar que, aun de maneras más intersticiales, algunos/as docentes continuaran transmitiendo sus opiniones a las y los estudiantes acerca del festejo, la manifestación explícita era contundente: “la Escuela no va a participar de la graduación”, sentenció una docente, cuando quise saber sobre cómo iba avanzando la organización.

<sup>164</sup> Fue posible presenciar el festejo ya que resulté invitada por dos estudiantes, con quienes había establecido cierto vínculo durante las observaciones.

dimensión creativa, participando activamente de la producción de las prácticas y sentidos que se despliegan en la escuela. Pero, aún más, este conflicto pone en evidencia un momento en que las y los estudiantes cuestionan y resisten a la direccionalidad que las y los docentes buscan imprimir a un evento que para ellos/as es sumamente significativo, y de esta manera, subvierten el orden escolar establecido. En ese sentido, podemos verlo, como propone Rockwell (2011), no como simple oposición, sino como “un proceso social profundamente educativo y constructivo”, en el cual, como advertía Vanesa, se tejen vínculos de solidaridad y compañerismo entre pares.

#### **4 Anudamientos y cabos sin atar. Una aproximación al involucramiento estudiantil en el proyecto colectivo**

Si enfocamos la escuela, dice Nespor (1997), no como una especie de “contenedor” en el que se encajan docentes y estudiantes, conocimientos escolares y políticas educativas, sino como una intersección en el espacio social, nos vemos obligados/as a buscar flujos en lugar de estados, conexiones que unen temporalmente redes y trayectorias, antes que historias lineales o eventos circunscriptos. El autor retoma las elaboraciones de Doreen Massey (2005, 2012a), para así dotar a la escuela de las propiedades que ella atribuye al concepto de lugar. Es decir — como vimos en el Capítulo II—, una constelación siempre cambiante de trayectorias e historias en desarrollo, que conlleva el desafío permanente de negociar la multiplicidad y la conflictiva novedad. Es, a la vez, dice Massey, un tejido en proceso, un entrelazamiento de historias en desarrollo, un abanico de sendas inconclusas. “Las historias que encontramos en un determinado lugar están, con frecuencia, enlazadas entre sí, pero son también autónomas y conducen a menudo en direcciones opuestas. Siempre hay cabos sin atar en el espacio, cabos que le proporcionan su apertura hacia el futuro” (Massey, 2012a, p. 11). De este modo, en la perspectiva que nos ofrece Nespor, y como también sostiene Rockwell (2011), la escuela constituye un anudamiento temporal de relaciones entre sujetos, hasta cierto punto azaroso, que la convierte en un lugar de tránsito, “flojamente acoplado”. Un anudamiento que para las y los estudiantes se interrumpe, al parecer de modo indefectible, cuando llega el momento de finalizar los estudios y egresar de la escuela.

En esta última sección enfocamos los sentidos que construyen las y los estudiantes acerca de los vínculos intersubjetivos que se tejen en el curso de la experiencia cotidiana, y el modo en que, en especial aquellos/as que con más fuerza expresan “sentirse parte” de la

escuela, vivencian el momento de finalizar los estudios. ¿Qué caminos se abren al futuro? ¿Es posible construir nuevos enlaces con el proyecto colectivo?

#### **4.1 “Sentirse parte”. Tejiendo vínculos en y con la escuela**

Un viernes del mes de octubre, el curso de 1er año celebraba una muestra de arte, donde se presentarían pinturas y máscaras en papel maché que habían venido realizando durante meses en la materia “Integración”. La preparación del evento se había prolongado por un tiempo considerable, requiriendo no solo la producción misma de los trabajos a presentar y la organización de las distintas colecciones que agruparían las piezas, sino también, la recaudación de fondos para la compra de materiales y alimentos. Había podido observar parte de estos preparativos en las semanas previas, y fui invitada a asistir a la muestra, de la que participaban solo estudiantes y docentes de 1er año. La ausencia de otros cursos —debida a la superposición con otra actividad a la que habían sido invitados— preocupaba a las y los docentes, pero fue bien recibida, en cambio, por las y los estudiantes: “Es lindo tener la escuela para nosotros solos, es como estar en casa”, escuché comentar a Ernestina mientras trabajaba junto a otras compañeras en el montaje de unas pinturas.

Es que tener la escuela solo para nosotros/as, como decía la estudiante, permitía ocupar prácticamente todos los espacios: en el salón de 3er año preparamos una mesa larga donde un grupo iría organizando los conjuntos de trabajos; en el patio, los varones instalaron una parrilla y una gran mesa —armada con los tablonces que usaban habitualmente para estudiar— para realizar los preparativos de la cena; en el aula de 1ero, mientras tanto, sitio elegido para la presentación, otro grupo procedía a ejecutar el montaje. Aunque las docentes de “integración” habían propuesto hacerlo en un lugar más visible, Carlos, un joven a quien pocas veces se le podía escuchar la voz, sugirió: “siendo una muestra de 1ero, tiene que estar en el salón de 1ero”, y así fue consensuado. A diferencia de lo que venía sucediendo en las últimas semanas, la asistencia era casi impecable, y el grupo de varones que ocupaba gran parte de los reclamos docentes por la puntualidad y la asistencia, para sorpresa de todos/as, estaba allí desde temprano, responsabilizándose algunos de preparar la comida, otros, colaborando en la tarea de preparar las producciones para su exposición.

Ya terminada la tarea de colgar los trabajos realizados por las y los estudiantes —que así permanecieron hasta la finalización del año— algunos/as jóvenes pusieron música y abrieron el baile en el patio escolar, al que sumaron con entusiasmo parte de las y los docentes. Otros/as continuamos conversando entretenidamente, hasta que, terminada toda la preparación, nos acomodamos en una amplia ronda para compartir la comida.

Este tipo de eventos permitía condensar uno de los objetivos centrales para quienes dan impulso al proyecto escolar: la construcción de vínculos entre y con los/as estudiantes. Como lo exponía Eleonora (RNº97. 19/09/19), esta construcción permeaba todos los espacios curriculares, y se ponía todavía de mayor relieve en “integración”: “Hay todo un vínculo y una escucha que hay que prestar (...) Es estar pensando todo el tiempo como mejorar ese vínculo, esa relación que tenemos con los estudiantes. Realmente acercarnos al objetivo de la Escuela”. Tejer esos vínculos era el camino para lograr el sostenimiento escolar de las y los jóvenes, pero quizás más importante, para que se involucraran en el proceso de organización colectiva que era el núcleo del proyecto escolar. Según decía la docente: “la clave está en la organización, creo que ese es como un concepto como clave para la escuela. Esto que nos permitió a nosotros organizarnos, crear un partido, ante el desalajo crear una escuela”.

Los eventos especiales, sea que implicaran salidas y paseos o se realizaran en la misma escuela, como el descrito más arriba, ofrecían un tiempo más distendido, en el cual se daba lugar a extensas conversaciones acerca de la vida personal de las y los estudiantes, entre sí y con las y los docentes. También, como se expresa en el registro citado, abrían el juego para una participación más activa de quienes habitualmente planteaban resistencias, causando, muchas veces, la admiración explícita de docentes y compañeros/as. Sobre todo, hacían posible “compartir” y “unir el grupo”, como señalaban Carolina y Antonia (RNº71. 03/09/2018), al recordar algunas salidas a museos y una noche de camping, de las que habían podido participar siendo estudiantes. “¡Eso estuvo genial!”, repetía Antonia con entusiasmo, “ese viaje, aunque haya sido un día, fue especial. Armar la carpa, compartir... un poco de joda... ¡Con esos compañeros locos!”.

Sin embargo, la posibilidad de entablar y fortalecer tales vínculos no era privativo de esas ocasiones especiales, ya que también en el día a día se daba espacio a estas interacciones, como se desprende de varios pasajes de este capítulo. Al respecto, las y los jóvenes suelen mencionar distintos momentos compartidos en los intersticios del tiempo escolar, “un mate”, “un cigarrillo en el recreo”, “un ratito de joda antes de empezar la clase”, así como aquellos producidos a partir del trabajo áulico: “nos fuimos conociendo, y juntándonos, y haciendo trabajos en conjunto y pudimos conocernos. Y la verdad que armamos a fin de año un grupo hermoso” (Ofelia, egresada. RNº50, entrevista. 1/10/16). A su vez, en muchos casos, colocan estos vínculos entre las razones que les permiten disfrutar de la escuela: “me hallo bien con mis compañeros, por eso me gusta la escuela” (Laura. RNº65. 11/06/2018); ¡Estoy muy contento por la escuela, donde yo me siento bien! Comparto momentos lindos con los compañeros que conocí” (Franco. RNº88, observación en la entrega de libretas. 08/12/18).

Una particularidad, que puede ser contrastante con lo que ocurre en otras escuelas, es la referencia constante que realizan las y los estudiantes con respecto a los vínculos entablados con las y los docentes. En casi la totalidad de las entrevistas realizadas, las y los estudiantes, en curso o egresados/as, aludían al “acompañamiento” que reciben por parte de las y los docentes: “siempre me brindó confianza, siempre me brindó un acompañamiento de parte de los profes” (Ariel, RNº90. 10/12/18); “acá se ocupan de hablar con todos, ver que nos pasa. Yo fui a otro EEMPA y duré dos días” (Gisela, 1er año. RNº79. Observación en la muestra de arte. 05/10/2018); “eso era lo que veíamos de ellos, siempre preocupándose. Me conocían a mí y a mi familia. No era un número o un asiento” (Ofelia. RNº50. 31/10/16). Parte de este acompañamiento se traduce, según relatan, en acciones que les permiten dar continuidad a sus estudios, tales como permitir que asistan con sus niños/as, o ir a buscarlos/as cuando se ausentan, “van, te buscan en tu casa, te dan una charla, ¡y te hacen sentir re bien! Entonces eso hace traer gente. Uno viene con una idea ¡y te quedas asombrado! ¡Anonadado!” (Antonia. RNº71. 03/09/2018). Como quiso que supiera una estudiante, al contarle los motivos de mi presencia allí: “se va a sorprender de lo que pasa acá, si no fuera por ellos yo no podría hacer la escuela” (RNº51, Observación en clase de 1er año. 31/10/16).

Todavía más, para algunos/as estudiantes, el vínculo entablado permite construir sentidos que trasvasan lo que ellos/as mismos/as atribuyen al rol de “profesor”, pasando a considerar a sus docentes como “compañeros”: “acá no solo son tus profesores, sino que se tornan a ser tus compañeros, o entre comillas, como tus amigos” (Ariel, RNº90. 10/12/18); “Yo no veo en otras escuelas que en el horario del recreo salgamos todos a fumar, tomar mate, ¿me entendés? No, no lo hay. Los profes son como unos compañeros que te da la vida” (Antonia. RNº71. 03/09/18). Destacan, de este modo, un lazo que se construye en base a la “confianza”:

Que un profesor, que uno lo vio siempre así, el profesor allá y el alumno acá, que te cuenten de sus vidas, de sus viajes, de sus sueños... de su vida cotidiana, de su trabajo, de cómo le fue en el día.... Para mí esas cosas eran re importantes porque te mostraban la confianza. (Carolina. RNº71. Entrevista. 03/09/18)

Como se expresa en varios de los registros citados, estos sentidos se van formulando, a su vez, en contraposición —y, frecuentemente, como crítica— a esas “otras escuelas” por las que estos/as jóvenes han transitado en el pasado. De este modo, las reflexiones que van elaborando los estudiantes se muestran fecundas para tensionar esas experiencias escolares previas, atravesadas por las dificultades y desilusiones que se encadenaron a la interrupción de la misma, y construir otros sentidos acerca la propia escolarización. Como refería Antonia, describiendo su experiencia en la escuela, y al consultarle por los motivos que la habían

llevado a anotarse: “¡no! ¡[Me anoté] para terminar y que me dejen de hinchar en mi familia! Después decís, ¡no!, ¡si me gusta!, ¡me encanta esto de venir y compartir un mate con los compañeros, las charlas con los profes, el conocimiento que te dan ellos!” (RNº71. 03/09/18). A partir de estas resignificaciones, además, es plausible que los jóvenes logren no solo valorar positivamente la experiencia cotidiana en la escuela, sino también, como plantean Sinisi et al. (2010), proyectar sentidos ligados a la “realización personal” que sobrepasan el ámbito escolar para impregnar la propia vida de los jóvenes.<sup>165</sup> Así lo ponía Carolina:

¡Yo siempre digo que esta escuela me salvó la vida! Yo tenía 12 años y salía de lunes a lunes. Me metía en bunkers, a comprar para otra gente, fumaba porro todo el día. ¡Ahora ni fumo! ¡Me cambió absolutamente todo! Y si no hubiera llegado acá, ¡no sé qué sería de mí ahora! (...) Gracias a ellos, me dieron la fuerza para que me anime a ser lo que quiero ser. (RNº71. 03/09/18)

Por último, nos interesa destacar que, en la perspectiva de algunos/as de las y los jóvenes entrevistados, en estos vínculos que se van conformando como parte de la experiencia escolar van coagulando intensas relaciones afectivas. Como recordaba Carolina (RNº94, entrevista. 16/08/19), “yo de la escuela estaba enamorada... ¡enamorado de una institución! [Exclama mostrando desconcierto]. Por eso era como todo tan lindo. Es como que el amor te va moviendo”. Afectos sobre los que se va tejiendo la posibilidad de “involucrarse” y “sentirse parte” de un colectivo: “acá ellos te involucran en su vida, y ellos se involucran en la tuya. ¡Y eso es lo más lindo! Te hacen sentir parte... ¡de todo! de su vida, de la clase” (Antonia. RNº71. 03/09/2018). O como refería Carolina (RNº71. 03/09/2018): “[cuando llegué] no había escuchado ni del movimiento, menos de la escuela. (...) yo acá entré y les dije: ¡a mí no me joden con la política! ¡Y después yo sola me fui involucrando en todo!”. Sentidos que, aun cuando se manifiestan de modo desigual entre las y los distintos sujetos, se vuelven relevantes

---

<sup>165</sup> Ahora bien, la existencia de estas valoraciones positivas no siempre resulta suficiente para garantizar la continuidad escolar. Encontramos numerosas situaciones en que las y los estudiantes — incluso entre quienes aparecen aquí entrevistados/as— interrumpen la asistencia por distintos motivos, muchas veces semejantes a los enunciados al describir las razones por las cuales dejaron la escuela en el pasado. Los indicios recogidos sugieren que, en buena parte de estas situaciones, es posible hablar de “interrupciones temporales” (Blanco, Solís, y Robles, 2014) más que de un abandono definitivo. Es decir, en algunos casos buscan volver más adelante en el mismo año en que se produce la salida de la escuela, mientras que, en otros, se reinscriben en un ciclo lectivo posterior. Otros/as jóvenes, en cambio, no logran revincularse a la escuela, al menos en el lapso temporal que pudimos registrar en esta investigación. Queda pendiente, no obstante, conocer si esta interrupción es vivida por ellos como un abandono definitivo o, por el contrario, vista como temporal, abrigando la expectativa de continuar los estudios en el futuro.



si tenemos en cuenta la intención presente entre las y los docentes de que estos/as jóvenes puedan continuar ligados/as al proyecto colectivo.<sup>166</sup>

Ahora bien, para estos/as estudiantes que experimentan con tanta fuerza la ligazón con la escuela, la finalización de los estudios puede implicar, según veremos a continuación, una brusca interrupción de ese “ser parte”, una especie de quiebre, que es vivido con llamativa intensidad.

## 4.2 “Terminé, ¿y ahora qué hago?”. Sendas inconclusas

“Cuando yo terminé, la sensación fue: ¿y ahora qué hago? ¿Y ahora qué?”, decía con tono dramático Analía (RNº91. 29/08/2019), y continuaba narrando: “se siente después el vacío... de no pertenecer, de venir como visitante. De venir a visitar un espacio que era tuyo. ¿Entendés? Era tuyo, era parte de tu vida”. Con un tono semejante, Carolina (RNº95. 16/08/19) describía haber transitado el final de la escuela como un “duelo”, y dos años más tarde todavía refería: “cuando se terminó la Escuela fue... O sea, todavía no puedo remontar de eso. No es que me largo a llorar porque no voy a la escuela, sino que todavía no le encontré un equilibrio”. Es que, según explicaba, el final de la escuela la había impactado de modo inesperado: “cuando yo entré, dije: ‘esto nunca se termina’, y sí, se terminó... en un momento se terminó, y se terminó todo”.

Carolina y Antonia (RNº71. 03/09/2018) relataban que las puertas siempre están abiertas para recibir a las y los graduados y, sin embargo, ir a la escuela en ese rol era algo que les resultaba difícil. “Cuando uno se gradúa se aparta”, decía Antonia, “como que no querés venir”. Según fueron abundando en la entrevista, las jóvenes decían sentirse incómodas con “las caras nuevas”, y al no encontrar una actividad clara para hacer: “¿qué hago? Me siento acá, me quedo en la cocina... meterte en la clase es como que... invadir un poco”, reflexionaba Antonia. “¡Qué voy a hacer si están todos ocupados, en clase! me daba vergüenza sentarme en alguna clase, porque soy así de tímida”, argumentaba Carolina. Y en una entrevista posterior (RNº95. 16/08/19), agregaba: “era como que llegaba y me sentía incómoda. Sentía que ya no era mi lugar. Como que ya no me sentía parte de nada”.

Quizás, esta sensación de extrañeza se viera agudizada por el hecho de que, de acuerdo a lo narrado, las jóvenes habían perdido contacto también con sus compañeros/as, “después de la graduación, cada uno su camino, no sabemos más nada de uno ni del otro”, contaba

---

<sup>166</sup> Un conjunto de investigaciones han señalado de manera sugerente el relevante lugar de las emociones, las relaciones afectivas y los lazos de confianza en los procesos de conformación de proyectos políticos colectivos y la construcción del involucramiento (Fernández Álvarez, 2017; Loera, 2014; Quirós, 2011).

Antonia, quien, aun viviendo a la vuelta de la escuela, parecía aceptar como inevitable que no hubiera un contacto más fluido. Carolina, en cambio, explicitaba curiosidad acerca de la vida de sus compañeros/as “después de la escuela”, y se reprochaba a sí misma las dilaciones que siempre anteponía para iniciar un contacto.<sup>167</sup>

Es posible que, en muchos casos, estos/as jóvenes se vieran ya imbuidos en otras responsabilidades que hicieran difícil encontrarse, o dedicar tiempo para visitar la escuela. En ese sentido, un tópico que emergió en todas las entrevistas con graduados/as es el referido a los caminos abiertos al terminar la escuela. Como vimos al comienzo del capítulo, en la expectativa de muchos/as estudiantes la escuela se presentaba como una vía para alcanzar un mejor trabajo. Así, por ejemplo, Antonia relataba en la entrevista realizada al año siguiente de su egreso, en 2018, que su intención era lograr mantenerse con un trabajo autónomo y sin patrón, aunque reconocía que sus intentos hasta al momento, vendiendo alimentos por las calles del barrio, no habían dado frutos. En 2019 había conseguido un trabajo “en blanco” en un bar, y la cantidad de tiempo que le demandaba llevaba, según contaba, a que casi no estuviera en el barrio: “ya no socializo tanto como podía hacer antes. Es como que estoy más enfocada” (RNº91. 29/08/2019). El tiempo restante lo dedicaba, decía, al cuidado de su pequeño hijo.

Si bien eran menos las y los estudiantes que, al inicio del tránsito por la escuela, referían un deseo de continuar estudios en el nivel superior, este deseo muchas veces aparecía en el curso mismo de ese transitar, tal como recabamos en el trabajo de campo.<sup>168</sup> Como contaba Analía (RNº91. 29/08/2019), su aspiración de estudiar en la universidad no había aparecido sino hasta el último año, a partir de las transformaciones que había experimentado en la escuela.

Yo quería terminar, ¡pero terminar y ya está! (...) Mi horizonte era mi pareja, mi marido, limpiar toda la vida. Tener hijos. Y eso. No había más nada que eso. Y era terminar para que no me rompa más las pelotas mi mamá. El último año empecé a sentir más... ¿qué hago? Yo termino y no me puedo quedar... Y me empezó a cambiar totalmente, porque acá es mucho de... mucho apoyo.

---

<sup>167</sup> La primera entrevista realizada con las jóvenes fue, de hecho, en el contexto de una visita que hicieron a la escuela, según contaban, postergada por largo tiempo hasta que se concretó. Carolina quería llevar a una amiga para que conociera la institución, y contactó a Antonia para que la acompañara. La posibilidad de ser entrevistadas entusiasmó a las jóvenes, y conversamos animadamente hasta el final de la jornada.

<sup>168</sup> Así, por ejemplo, estudiantes de 1er año, como Gisela, habían llegado a la escuela movidas por la intención de terminar y ser “ejemplo” para sus hijos, para luego comenzar a proyectarse continuando la formación docente.

No obstante, y tras el nacimiento de su hija luego de terminar la escuela, el inicio de la carrera de Trabajo Social, que era lo que le gustaba, se había visto postergado. A pesar de este deseo, y de manera semejante a lo expresado por otros/as graduados/as, era un poco escéptica acerca de las posibilidades de sentirse a gusto en otras instituciones.<sup>169</sup> Las razones esgrimidas por las y los egresados eran diversas. En general remitían a dificultades económicas, pero también a sentimientos de angustia y desconcierto ante una institución que se presentaba, al decir de Analía, como “otro mundo”. Ofelia (RNº50. 31/10/16), quien al presente ya se recibió de enfermera, contaba así su primer día en la facultad: “¡Me sentía de menos, mal! ¡Me sentía horrible!”, un sentir que luego comprobó que compartía con otros/as compañeros, y ensayaba una explicación “será porque tenemos otra realidad, de la vida, y económica”. Durante algún tiempo, Ofelia encabezó junto a otras compañeras un espacio dedicado a contener y acompañar a las y los egresados en su tránsito de la escuela al nivel superior.

A pesar de las dificultades, y según pudimos recabar, un número notable de estudiantes intentan continuar sus estudios. Al momento de entrevistar a Ariel (RNº90. 10/12/18), el joven estudiaba en el profesorado para el nivel primario, siguiendo lo que definía como una vocación que traía “encarnada” de toda su vida. Reconociendo el esfuerzo económico de su padre y su madre para que pudiera estudiar, se esforzaba “para terminar en tiempo y forma”:

Como yo ya venía diciendo que quería ser docente, que quería ser docente... cuando deje la escuela, dijeron: “chau, acá no hay docente”. Claro, porque se pensaron que yo no iba a llegar a nada. Y hoy ellos me ven que estoy en el profesorado, que les digo: pa, ma, aprobé tal materia. Me saqué tal nota. Siento alivio. Cada materia que apruebo es como que subo un escalón, y un escalón... a veces hasta por ahí me emociono yo, contengo las lágrimas, pero me emociono porque... es como que... de alguna manera, o sea, me siento docente. Siento que me falta el título, pero yo me siento docente.

Ariel asistía una vez por semana al jardín de infantes para colaborar y, además, para adquirir experiencia, y esperaba poder en algún momento incorporarse en el nivel secundario: “quizás no como un profe, que domina bastante las materias, pero si, digamos, un tercero que estuviera viendo, bueno, a ver, aquel alumno necesita... Porque siempre te vas a encontrar personas que se encuentran en la misma situación que vos ya estuviste”. También Analía formaba parte del equipo docente del jardín, tal como mencionamos más arriba (Punto 3.2).

---

<sup>169</sup> Apoyando su suposición, citaba su experiencia en un curso de acompañante terapéutico que había realizado: “el profesor está allá, y todos los... caretitas... ahí vos notás la diferencia, es real (...). Son otras clases, otras formas, otras formas de verte. Vos llegás, y sos becada, iy se nota que vos sos la becada! (Analía, RNº91. 29/08/2019)”

Después de describir “el vacío” que percibía al término la escuela, reconocía entre risas que su partida nunca se había concretado: “¡Después no me fui! ¡No, no me fui! Porque en realidad, después que se terminó la escuela, siempre tuve contacto” (RNº91. 29/08/2019). Entretanto, comenzó además a militar en la organización política junto a su mamá, también ella egresada de la escuela, actividad a la que le brindaba notable dedicación.

En efecto, como sucede con Analía, Ofelia o Ariel, se plantean distintas alternativas que permiten continuar manteniendo contacto con la escuela, aunque en general ya no representen la constancia y regularidad anterior a graduarse. Una de ellas, la más habitual, viene dada por la incorporación de familiares como estudiantes, ya sea en el nivel secundario o el jardín de infantes. Especialmente para las mujeres, el jardín de infantes puede ser un lugar importante de encuentro, a través del grupo de madres que, como describimos anteriormente (Punto 3.2), se reúnen para desarrollar distintas actividades orientadas desde la *gestión social*. En cambio, no es tan frecuente la incorporación de egresadas y egresados como parte del cuerpo docente, como en los casos que acabamos de comentar, y menos aun cuando atañe al nivel secundario.<sup>170</sup> Antonia y Carolina relataban haber sido invitadas por sus docentes, pero confesaban sentir “vergüenza” de encontrarse dando clases frente a otros/as jóvenes de su edad.

Por otro lado, y pese a su involucramiento tanto con respecto a la escuela como al partido político, Analía apuntaba con perspicacia una razón que parecía suficiente para explicar las limitaciones que enfrentan los intentos de prolongar la continuidad del vínculo de las y los egresados/as con la escuela: el abultado requerimiento de tiempo y esfuerzo que planteaba la *gestión social*. Así, según esgrimía, “siempre la gestión social y todo lo que lleve horizontalidad, y todo eso, lleva más tiempo (...). Lleva mucho más sacrificio... Está todo bien, está todo lindo con la autogestión, pero... requiere un montón de gente dispuesta”. En relación a ello, la joven se mostraba escéptica con respecto a la posibilidad de expandir la propuesta de la escuela: “se pueden trasladar conceptos, y el espíritu. [Pero] es muy difícil. Es imposible prometer. No va a haber otra escuela”.

Por su parte, Carolina ofrecía una arista distinta acerca de la posibilidad de sostener el involucramiento que había llegado a construir durante su trayecto por la escuela. Prontamente se había incorporado a militar en el partido político, y al igual que ocurría con Analía, lo hacía junto a su madre. No obstante, desilusionada, detallaba en una última entrevista las dificultades y contratiempos que fue encontrando ante sus repetidos intentos de integrarse a

---

<sup>170</sup> El jardín de infantes se presenta a menudo como una opción más factible —“es diferente, porque estás tratando con pequeños, es más remontable”, decía Antonia— y como vimos, puede ser que sea intentado incluso por quienes todavía ofician de estudiantes.

otras actividades promovidas por la organización. Sin embargo, continuando con su narración, esgrimía: “Ahora que no estoy militando, la escuela siempre la milito yo, desde mi parte”. Al repreguntar, y retomando su expresión, qué sería en su perspectiva “militar la escuela”, definió: soy mucho más de la palabra, y del contar, del convidar, de llevar gente a los lugares, que más gente conozca, que se hable más. Hacer conocidas las cosas”. Finalmente, mientras mostraba en su brazo un tatuaje del logo de la escuela, remató: Yo la escuela la llevo toda entera a dónde voy. Es como... ¡es mi vida! no es parte de mi vida, es mi vida [enfatisa] ¡y la llevo a dónde sea! (RNº94, entrevista. 16/08/2019).

## 5 “Hacer colectivo”. Sentidos de hacer escuela de *gestión social*

Al inicio del capítulo recuperamos una frase con la que Eleonora, en el contexto del acto de fin de ciclo lectivo y festejo por la reciente obtención de la oficialización, aspiraba a sintetizar el espíritu de la escuela. Allí, ella colocaba el *hacer colectivo* como el elemento que permitía anudar el tránsito de múltiples sujetos en el curso su historia: desde las y los militantes que le dieron nacimiento, hasta quienes, como estudiantes, estaban egresando en ese momento. Ese *hacer colectivo* que daba vida a la escuela, y al que invitaba con entusiasmo a sumarse, se definía, decía Eleonora, por dos palabras: *gestión social*. Es posible ver en aquella frase, a su vez, dos sentidos superpuestos, sobre los que queremos llamar la atención. Esto es, la actividad práctica y colectiva por la que la escuela cobraba existencia concreta, y la pretensión de conformar, en esa misma actividad, es decir, en el proceso de *hacer escuela*, un sujeto colectivo.

Tomando a modo de disparador la pregunta por el sentido local y contextual de la expresión *gestión social*, nos sumergimos en la cotidianeidad de las aulas para observar las acciones e interacciones que allí tenían lugar.<sup>171</sup> Procuramos así explorar la experiencia que construyen las y los estudiantes en su tránsito por esta escuela y el modo en que participan activamente en su producción.

Como fuimos poniendo de relieve, se trata de un proceso no exento de tensiones y contradicciones. Un proceso, también, preñado de aprendizajes. Lejos de constituirse a partir de una participación armónica, unánime o por completo voluntaria, la *gestión social* de la

---

<sup>171</sup> Al adoptar esa perspectiva, retomamos la sugerente propuesta de Quirós (2014) de hacer de este término una llave analítica para interrogar el modo en que las y los sujetos producen socialmente la escuela. La propuesta hace eco, a su vez, de discusiones presentadas por la antropóloga brasileña Mariza Peirano (Peirano, 2002, 2014).

escuela conlleva, de un lado, la denodada actividad de las y los docentes, quienes buscan imprimir direccionalidad a los aprendizajes, otorgando un tiempo significativo en cada jornada a recordar e insistir sobre la *gestión social*, reforzando sentidos y orientando las prácticas. Del otro, las y los estudiantes expresan, de maneras más o menos explícitas, las tensiones que experimentan frente a una propuesta escolar que perciben diferente y que no acaban de comprender, negocian, y también resisten activamente, las iniciativas que los tienen por objeto. De este modo, las y los estudiantes contribuyen a moldear lo que es posible de hacerse en la escuela, limitan y redirigen el curso de ciertas actividades, y en determinadas ocasiones, cuando lo que está en juego es tan significativo como el festejo de graduación, alzan la voz y toman el control. Como esperamos haber mostrado, en buena parte, estas acciones no se reducen a una disputa por el poder en el salón de clases, sino que emergen en la tarea de comprender y dotar de sentido a la experiencia escolar cotidiana.

Asimismo, en el curso de ese proceso, al menos en parte y ciertamente con distintas intensidades, las y los estudiantes se van implicando en una actividad práctica, en la que pueden tejerse compromisos que los/as vinculan al proyecto colectivo (cf. Fernández Álvarez, 2015). Sin embargo, la finalización del cursado conlleva, según expresan los/as sujetos, un obstáculo para dar continuidad a este involucramiento, que solo en contadas ocasiones logran sobreponer.

Con todo, es necesario dejar apuntado que la interrupción de la participación en la escuela no debe impedir considerar otros modos que puede asumir el involucramiento político, menos evidentes, o menos “conscientemente radicales”, en términos de Gledhill (2000), pero no por ello menos significativos desde las experiencias de las y los sujetos. A partir de las narrativas de las y los egresados, que dejamos planteadas a modo de “sendas inconclusas”, es posible dejar abiertos interrogantes acerca de las huellas de las experiencias escolares que, incorporadas ya a la vida de estos/as jóvenes y abiertas a otras posibles reformulaciones, trasvasan el tiempo y espacio de la escuela. Todavía más, si quienes han pasado por la escuela llevan sus experiencias hacia sus vidas futuras (Rockwell, 2005), conviene recordar que éstas se articulan complejamente con otras acaecidas en el curso vital. El proceso de formación subjetiva supone, siguiendo el modo en que lo entendió Thompson (1981, 1984), una compleja articulación de experiencias diversas, cuya materia prima remite a “una serie de sucesos dispares y aparentemente desconectados”, y que solo a partir de la observación del proceso social a lo largo del tiempo puede establecerse su conexión.

## PALABRAS FINALES.

### RECOMPONRIENDO TRAMAS: SENTIDOS DE UNA ESCOLARIZACIÓN EN MOVIMIENTO

*Tramas y redes, después de todo, no tienen conclusiones ni codas. Desátalas, y tendrás caminos que conducen hacia afuera, que se mueven a través de otras intersecciones, haciendo nuevas conexiones. O sigues esos caminos indefinidamente, sin el beneficio de un mapa, o te detienes en algún lugar, generalmente por razones más o menos arbitrarias. Lo que tienes al final es un registro de itinerarios sobre los que has trabajado, y preguntas y sugerencias para futuras investigaciones. (Nespor, 1997, p. 197 [traducción propia])*

Una presunción que, en principio, pareciera confirmarse de acuerdo a un razonamiento lógico, es que las escuelas creadas por organizaciones políticas y movimientos sociales tienen como motivo de ser dar respuesta a una necesidad educativa. O expresado de otro modo, que estas iniciativas vienen a ofrecer una opción para quienes no consiguen completar sus estudios dentro del sistema oficial de enseñanza, ya sea por la ausencia de establecimientos escolares próximos a sus lugares de residencia, o bien, por el carácter excluyente del sistema escolar. Esta explicación suele ser esgrimida por las propias organizaciones que las gestan, y es, también, una conclusión frecuente en los estudios sobre la temática.

No fue nuestra intención rebatir la persistente dificultad que encuentran amplios sectores para acceder a la escolaridad, ni la relevancia de esta problemática para explicar el surgimiento de estas propuestas escolares. Sin embargo, sí sostenemos que este argumento no agota la complejidad que las mismas conllevan. Como esperamos haber mostrado con suficiente claridad en esta investigación, no sería posible comprender la emergencia y el desenvolvimiento de estas experiencias educativas sin inscribir ese proceso en una densa trama, tejida en el entrecruzamiento de distintas dimensiones, que sobrepasan con creces el estricto ámbito de lo educativo y lo escolar.

Persiguiendo así un interés por conocer los procesos de configuración de estas experiencias educativas, en este estudio nos embarcamos en explorar la construcción de una escuela secundaria para jóvenes y adultos, gestada por un movimiento social, en un contexto barrial de pobreza y desigualdad de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina).

Lo hicimos a partir de distinguir ciertas dimensiones, que analíticamente consideramos relevante jerarquizar: i) los procesos que permean el contexto barrial en el que se halla inmersa la escuela; ii) las dinámicas de demanda y negociación entabladas con el Estado,

encaminadas a obtener el reconocimiento oficial del proyecto educativo; iii) las relaciones intersubjetivas, prácticas y significaciones desplegadas en el curso del proceso escolar.

En procura de no perder de vista las y los sujetos que producen la escuela, mantuvimos una mirada atenta a las relaciones, prácticas y significaciones por las que esta producción tenía lugar. El camino de nuestra investigación nos llevó a enfocar a quienes protagonizaron las acciones por las cuales la escuela se puso en marcha, es decir, militantes y docentes, pero también, a ponderar otros/as sujetos/as que suelen permanecer velados en otras pesquisas sobre esta temática. Así, indagamos las experiencias que las y los estudiantes elaboran en su tránsito por la escuela y, en paralelo, el modo en que contribuyen a establecer los contornos de lo que allí es practicado cotidianamente.

Acercarnos a este objetivo supuso acompañar etnográficamente el camino de un *hacer*, un proceso de creación que se extendió durante una década, y sin lugar a dudas, todavía continúa. Como plantea Nespór (1997), las etnografías examinan partes seccionadas de procesos en curso. Podemos tratar estos procesos como si tuvieran comienzos, intermedios y finales, pero en realidad son nuestros compromisos con dichos procesos los que comienzan y terminan. Todo continúa transformándose una vez que decidimos abandonar el campo y damos un cierre al trabajo analítico.

Con esta advertencia en mente, pero a los fines de poder reconstruir en *movimiento* el proceso por el cual se fue gestando la escuela, identificamos y analizamos sucesivos *momentos*, considerando la confluencia de una doble situación: mostrar alguna tendencia que le otorga particularidad y la propia interpretación de las y los sujetos (Achilli, 1994b). Es decir, esta elaboración se asentó, de manera articulada, en la orientación ofrecida por el trabajo conceptual y en la interpretación de las prácticas y sentidos desplegados por las y los sujetos, registrados en el trabajo de campo. Pero también, de modo sustancial, en la vivencia en carne propia de ciertos *desplazamientos*, experimentados durante la experiencia etnográfica, que nos impulsaron a interrogar las dimensiones temporo-espaciales de este complejo proceso de construcción.

A partir de lo expuesto hasta aquí, y como tesis principal desplegada a lo largo de los sucesivos capítulos, afirmamos que *estas experiencias educativas emergen como construcciones históricas y situadas, en el cruce de la agencia de los sujetos y distintos condicionamientos, en el marco de complejos procesos y relaciones de hegemonía. Mantuvimos, además, que constituyen proyectos en continua construcción, transformándose en direcciones no necesariamente previstas por sus propios protagonistas, en el fluir de procesos y sujetos cuyos recorridos se anudan temporalmente.*



Algunas de las inquietudes que nos planteamos al comenzar este trabajo estuvieron dirigidos a conocer cuál era el sentido de *hacer escuela* como parte de un proceso de organización política, y qué concepciones acerca de *lo educativo, lo escolar y lo político* emergían en ese hacer. Una primera respuesta a esos interrogantes, que debiera ser evidente tras recorrer el escrito que antecede, es que no existe un sentido unívoco y singular, ni que permanezca inmutable en el decurso temporal. De allí que, como ahora estamos en condiciones de afirmar, lo que prima es la multiplicidad y el movimiento.

A modo de hacer inteligible esa multiplicidad y no perdernos en lo heterogéneo, como dirían Rockwell y Ezpeleta (1983b), en el discurrir del proceso de construcción de la escuela, identificamos la conformación de determinadas *lógicas* que, con acentos variables, plasmaron una orientación, por cierto, tendencial y contradictoria, en el modo en que se fueron forjando tales concepciones.

Abordamos estas lógicas a modo de *pedagogías*, y pudimos observarlas en su concreción a partir de distintas enseñanzas, aprendizajes y apropiaciones que, involucrando distintos saberes —vivenciales, cognitivos, valorativos, afectivos— atravesaron la totalidad del proceso organizativo, y permearon al conjunto de relaciones implicadas en la construcción del espacio político más amplio y de la escuela. De este modo, logramos comprender que los procesos educativos que se pusieron en juego iban más allá de una delimitación nítida de lo escolar, implicando importantes variaciones con respecto a qué, cómo y quiénes debían enseñar y aprender.

A su vez, recorriendo los distintos momentos de construcción de la escuela, pudimos poner de relieve que la impronta que estas lógicas imprimieron a la dirección que asumía el proceso no se mantuvo estática, sino que, por el contrario, las mismas se fueron sucediendo, traslapando, confrontando, interpenetrando. Entonces, siguiendo el movimiento que así iban trazando, es posible advertir los cambios y reorientaciones en los diferentes sentidos de *hacer escuela*.

Desde este punto de vista, un puntapié en esta tesis consistió en señalar que la escuela fue, antes que nada, una creación de las y los militantes que integraban el movimiento social, como parte de las estrategias desplegadas para intervenir en un particular contexto de conflictividad sociourbana, y así, nació permeada por una lógica a la que hemos denominado de *ocupación del territorio*. Gestada como experiencia formativa en el curso del accionar del movimiento social, esta ocupación tenía en su núcleo la pretensión de disputar políticamente el proyecto de ciudad, y conllevó no solo el establecimiento físico en los espacios barriales en conflicto, sino también, una intensa actividad práctica y colectiva por la cual la organización

intervino de manera activa en la producción social y material del espacio en el que localizó su accionar.

Esta lógica *de ocupación del territorio* fue tiñendo las concepciones nodales con las que las y los militantes dieron direccionalidad al rumbo que tomaría el proyecto educativo durante los primeros tiempos de su gestación. Tal es así que, para las y los militantes, *hacer escuela* significó participar en la producción de un lugar (Lefebvre, 2013; Massey, 2005), practicado y disputado en el marco de un proyecto político más amplio. Todavía más, la escuela se reveló, de un modo que no habían anticipado, como un sitio desde el cual amplificar el alcance de ese proyecto político, no tan solo por la posibilidad de captar nuevas incorporaciones para la organización, sino, sobre todo, por considerarse un espacio potente para poner a circular conocimientos relevantes para su materialización, y para formar a las y los sujetos que darían carnadura al mismo. En este marco, un conjunto de prácticas, conceptos, e incluso lugares generados por el movimiento social pasaron a formar parte de la experiencia de asistir a la escuela.

En paralelo, se irían gestando otras lógicas o pedagogías que, a su turno, durante ese tiempo que hemos denominado *de transición*, desplazarían la relevancia que la *ocupación del territorio* tuvo para orientar la construcción de la escuela, imprimiendo un acento distinto. Nos referimos a aquellas que se fueron forjando en una trama de relaciones fluctuantes entabladas con el sistema educativo oficial y las iniciativas educativas gestadas desde organizaciones políticas y sociales, tal como describimos en el Capítulo III. Recuperando expresiones registradas de manera recurrente en el trabajo de campo, hemos nombrado a las mismas como *una escuela diferente* y *una escuela de verdad*.

Con la primera, *una escuela diferente*, procuramos llamar la atención sobre el modo en que militantes y docentes buscaron apuntalar sentidos orientados a exaltar cierta *singularidad* con la que pretendían dotar a la propuesta. No obstante, señalamos que esa construcción se asentó en un continuo movimiento que implicó distanciamientos, pero también acercamientos y distintas apropiaciones, tanto en relación a la llamada educación “formal” o “tradicional”, como así también a los Bachilleratos Populares y otras experiencias de educación popular.

Con la segunda, *una escuela de verdad* —que no reemplazó, sino que se superpuso, por momentos contradictoriamente, a la anterior— destacamos que en el camino hacia el reconocimiento oficial y en el marco de variables procesos de regulación y control estatal, cobró notoria centralidad la reproducción, apropiación y producción creativa de sentidos, prácticas y objetos típicamente escolares, que fueron marcando la dirección en la que se iría desarrollando la construcción de la escuela. Contrariamente a la inclinación perseguida en el momento inicial, el acento en *una escuela de verdad* suponía una valoración positiva de esas

presencias estatales que, en la perspectiva de quienes integraban la escuela, conferían una pátina de legitimidad al proyecto educativo.

Tomándolas en conjunto, y profundizando los planteos que realizamos en el desarrollo de la tesis, es posible argumentar que, desde esta perspectiva, *hacer escuela* significaba disputar un lugar propio en un complejo escenario en torno a lo escolar y lo educativo, que involucraba tanto al sistema de enseñanza formal como a las iniciativas generadas por las organizaciones sociales y políticas —luego avanzaremos más sobre este punto—.

A su vez, en el entrecruzamiento y sedimentación de sentidos que se tramaron en este proceso, se fue consolidando una lógica a la que hemos denominado de *gestión social*, cuya impronta marcó la tendencia medular en la construcción de la escuela hacia el final de nuestro estudio.

De manera que, en la configuración de la lógica de *gestión social*, podemos rastrear ciertas huellas de lógicas anteriores, que emergen reelaboradas. Así, señalamos como propios de esta concepción, sentidos que ligan el *hacer escuela* a la producción colectiva del espacio escolar y a la posibilidad de tejer vínculos, a la *innovación* en la enseñanza y el aprendizaje y a la potencialidad de transformar, desde *la frontera*, el sistema educativo. El trabajo etnográfico realizado nos habilita a sostener que, condensando estos diferentes sentidos, pero también, en la trama de negociaciones y disputas cotidianas entre docentes y estudiantes, la categoría *gestión social* daba sentido a la actividad práctica y colectiva por la que la escuela cobraba existencia concreta, y a la pretensión de conformar, en esa misma actividad, es decir, en el proceso de *hacer escuela*, un sujeto colectivo. Nos permite distinguir, también, el involucramiento diferencial de docentes y estudiantes en su puesta en práctica, y comprender, por último, la *gestión social*, como un conocimiento práctico y situado (Díaz De Rada, 2014) cuya enseñanza y aprendizaje vertebró, en tensión y de manera contradictoria, la experiencia escolar cotidiana.

En base a lo tratado hasta aquí, y al preguntarnos por los sentidos, heterogéneos y móviles, que asume el *hacer escuela*, no podemos eludir brindar mayor precisión acerca de *las y los sujetos* que activan y movilizan esos sentidos. Según comenzamos a poner de relieve al explorar las distintas lógicas, las y los *militantes* tuvieron un lugar protagónico en la tarea de trazar el derrotero inicial que seguiría el proceso de construcción de la escuela. Referimos, de modo concreto, al grupo de jóvenes que lideró el proceso organizativo que había dado nacimiento al movimiento social, e integró posteriormente el equipo de coordinación de la escuela.

Sin embargo, a medida que fueron avanzando en el proceso de construcción y precisando las características que asumiría el proyecto escolar, quienes se habían incorporado como *docentes* comenzaron a ganarse un lugar más amplio en los debates y toma de definiciones. Sin dudas, las fronteras entre docentes y militantes son porosas, y en muchos casos, las y los sujetos particulares con quienes interactuamos, tanto ejercían tareas docentes como integraban activamente la organización política. Con todo, la distinción es relevante analíticamente, porque permite elucidar protagonismos distintivos en los procesos de configuración continua de la escuela. Tal es así que las y los militantes conservaron una posición dominante para forjar la direccionalidad que iba asumiendo el proceso de construcción, sin que esto impidiera, como expusimos en esta tesis, que dicha direccionalidad fuera contestada de diversos modos, y emergieran, asimismo, otros protagonismos menos esperados.

Las y los *estudiantes*, como ya advertimos, constituyen el sujeto menos estudiado en las investigaciones sobre la temática. En esta tesis, en cambio, al observar de cerca la cotidianeidad de las aulas, pudimos explorar las acciones e interacciones que allí tenían lugar, que las y los colocaban como partícipes activos en la producción de la escuela. Como mostramos en el Capítulo IV, el *hacer colectivo* que da vida a la escuela no se conforma en base a una participación armónica, unánime o por completo voluntaria, sino que, en sentido inverso, abre paso a un denso juego de negociaciones, resistencias y contestaciones. Pero al acceder a distintos sentidos que las y los estudiantes construyen en base a esas experiencias, pudimos dar textura a las interacciones que fuimos observando, y resituar los aprendizajes y complejas apropiaciones que realizan. En suma, al describir a las y los estudiantes pujando por dar sentido a la experiencia escolar cotidiana, revelamos que resultan un sujeto colectivo significativo para comprender el modo en que se concretiza la construcción de la escuela.

Tal como se deja entrever en los párrafos previos, al enfocar la escuela como producto de la actividad de una “variada gama de sujetos” que buscan impulsar esa construcción en direcciones diferentes, e incluso contradictorias, emerge el carácter conflictivo y político de esa construcción (Zemelman, 2000, 2011).

En este estudio quisimos mostrar *lo político* configurando la vida cotidiana y el continuo proceso de *hacer escuela*. Tal es así que, a diferencia de buena parte de los trabajos que indagan las experiencias escolares gestadas por movimientos y organizaciones sociales y políticas, no recortamos de manera exclusiva la pregunta por lo político a las relaciones que estas iniciativas entablan con Estado, aun cuando ésta fue también una de nuestras focalizaciones. Al mismo tiempo, buscamos tomar distancia de ciertas interpretaciones que

pretenden encontrar lo político en la adherencia de las y los estudiantes a los postulados planteados por las organizaciones que emprenden estas propuestas educativas.

Por contraste, concebimos lo político en todo el complejo de relaciones que conforman la escuela. Según fuimos mostrando desde el registro etnográfico, es posible observar cómo las relaciones de poder van tramando las interacciones al interior de la escuela y el aula, y también, el modo en que las y los sujetos resisten, se acomodan o intentan subvertir lo que les es impuesto. En este sentido, el análisis de acontecimientos tales como el *festejo de graduación* resultan un ángulo potente para aproximarnos a la forma en que las y los estudiantes se organizan y construyen solidaridades para contestar a sus docentes. Aunque motivados por concepciones que, en parte, reproducen valores dominantes, las y los estudiantes pueden apropiarse creativamente de aprendizajes realizados en la escuela, para así redireccionar el curso que siguen los hechos y concretar su propio proyecto (Ortner, 2016).

A la par de explorar lo político instituyendo lo escolar, y siguiendo una preocupación usual en los estudios sobre la temática, en esta investigación también nos propusimos conocer las complejas relaciones que las organizaciones entablan con el Estado en la lucha por el reconocimiento oficial. El rumbo que tomó nuestra etnografía nos sorprendió al revelar que necesitábamos comprender un *campo de fuerzas* (Roseberry, 2007; Thompson, 1984) más amplio, que incluía tanto al sistema educativo oficial como a las iniciativas educativas gestadas desde organizaciones políticas y sociales, en particular, los Bachilleratos Populares. Comprendimos esas relaciones no solo a partir de la lucha abierta y pública, sino, más que nada, a partir de un juego de equilibrios inestables, distanciamientos, acercamientos, diferenciaciones, confrontaciones, por el cual, según anticipábamos más arriba, la organización apuntó a zanjarse un lugar propio en el escenario educativo y escolar.

De modo que, tal como fue señalado en el desarrollo de la tesis, la escuela nació estrechamente ligada a los Bachilleratos Populares, para pasar luego a identificarse dentro del campo de la educación de “gestión social”. En ese movimiento, quienes impulsaban la escuela aspiraron a desplazar a otras experiencias que pretendían ocupar ese mismo campo, y aún más, arrogarse una posición desde la cual definir, en base a la propia propuesta, el contenido de esa categoría en una futura ley de educación provincial. Los datos presentados nos orientan a explicar ese singular recorrido en relación al modo en que distintas *tendencias hegemónicas* (Achilli, 2013), que configuraron el contexto de emergencia de los Bachilleratos Populares, se fueron expresando con particulares continuidades a nivel local, tal como desplegamos el Capítulo III.

Llegando al final de este escrito, queremos volver a recordar que un punto de partida en esta tesis ha sido el intento por comprender la continua construcción de la escuela en la trama de *procesos y relaciones de hegemonía* (Grimberg, 1997; Roseberry, 2007; Thompson, 1984; Williams, 2000). Desde esta mirada, procuramos poner en realce las relaciones de dominación, lucha y contestación, los procesos activos que marcan límites y ejercen presiones determinadas, moldeando, mas no determinando de un modo absoluto, la vida y la actividad creativa de los sectores subordinados.

Siguiendo la propuesta de Williams (2000), entendemos las experiencias educativas gestadas por movimientos y organizaciones sociales y políticas como *emergentes*. Es decir, como experiencias que albergan, en simultáneo con la reproducción de elementos dominantes, la generación de nuevas prácticas, significados y valores. “Un movimiento constantemente repetido y siempre renovable” (p. 147), como dice el autor, que tanto puede ser incorporado y constituirse en una nueva fase de la cultura dominante, como representar pequeñas rupturas, y abrir camino a elementos de oposición o alternativos. Sopesar el sentido en que se mueven estas construcciones sociales requiere inscribirlas en un movimiento histórico de más amplio alcance.

Consideramos que el camino que nos trajo hasta aquí nos permitió plantear tantas respuestas como nuevas inquietudes, y no sería posible dejar todas ellas plasmadas antes de terminar. Sí podemos apenas mencionar algunos de los caminos que nos parecen más sugerentes para dar continuidad a esta indagación.

Una de las sendas que a nuestro entender quedan abiertas refiere a la relación entre los procesos educativos y los procesos sociourbanos. En esta investigación exploramos las relaciones entre la escuela y el contexto barrial en que se inscribe, mediada por el proyecto político más amplio, y también analizamos la conflictividad sociourbana que, atravesando el contexto de estudio, permeó la construcción de la escuela. Un camino para profundizar esta línea podría ser indagar cómo los procesos generados en torno a la escuela —enseñanzas y aprendizajes, procesos organizativos, entre otros— pueden repercutir en esos contextos. También resulta de interés ampliar el conocimiento de los sentidos que, en esas tramas barriales, distintos sujetos individuales y colectivos construyen acerca de lo que significa una escuela.

Otro punto que nos parece importante para continuar indagando se vincula a los procesos abiertos en torno a la inclusión de la categoría de “gestión social” en la legislación provincial. Tal como dejamos planteado en esta tesis, la problemática reedita, a nuestro entender, viejos debates en torno a la injerencia de la sociedad civil en el sistema educativo. A

la vez, la categoría se convierte en un interesante campo de disputa para visiones contrastantes acerca de lo escolar y lo educativo.

Por último, un camino que queda pendiente a profundizar se relaciona con la formación subjetiva en el tránsito por estas experiencias educativas. El análisis de las vivencias relatadas por jóvenes egresados/as, que abordamos hacia el final de nuestro trabajo, abrió provocativos interrogantes vinculados a la construcción de subjetividades políticas que nos parece pertinente explorar.

Como sugiere la cita con la que elegimos iniciar estas palabras finales, sin contar con el beneficio de un mapa orientador, este será el punto en el cual detendremos nuestro itinerario. No como cierre y final de un viaje, sino para permitir que se renueven nuestras preguntas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abate Daga, M., & Maldonado, M. (2018). Etnografiando temporalidades. Notas sobre procesos y relaciones en el trabajo de campo. *IV Seminario taller Red de Antropología y Educación*, 108–123. <http://hdl.handle.net/11086/11757>
- Achilli, E. (1994a). Ciudad, pobreza urbana y fricciones interbarriales. En *Vivir en la ciudad (para pensar el derecho a la ciudad)*. CEACU Editores.
- Achilli, E. (1994b). *Escuela, democracia y participación. Una antropología de la cotidianeidad escolar*. UNR Editora.
- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Homo Sapiens Ediciones.
- Achilli, E. (1998). Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente. *Revista Lote*, 18.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Achilli, E. (2006). *Investigación y formación docente* (5<sup>o</sup> Edición). Laborde Editor.
- Achilli, E. (2009). *Familia, escuela y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor.
- Achilli, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias* (pp. 33–47). Editorial Manantial.
- Achilli, E. (2018). Antropología y educación. Perspectivas, problemáticas y desafíos. En J. M. Renold (Ed.), *Antropología Social. Perspectivas y problemáticas* (Vol. 2, pp. 251–289). Laborde Editor.
- Achilli, E., Cámpora, E., Giampani, L., Nemcovsky, M., Sanchez, S., & Shapiro, J. (Eds.). (2000). *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana*. CEACU; UNR Editora.
- Achilli, E., Cámpora, E., Giampani, L., Nemcovsky, M., Sanchez, S., & Shapiro, J. (Eds.). (2006). *Memorias y experiencias urbanas*. UNR Editora.
- Achilli, E., Greca, V., Villarreal, M. C., Bufarini, M., Romero Acuña, M., Vera, R., Pavesio, M. V., Espoturno, M. E., Torres Leal, I., Malod, G., Biagetti, L., Pellegrini, N., Martínez, M. E., Menna, M. de los Á., & Guillaumet, M. J. (2018). Políticas, transformaciones sociales y relaciones intergeneracionales. Avances preliminares. *Ciencia y Tecnología 2017*. <http://hdl.handle.net/2133/15959>
- Aguilar, M. L., Burela, P., Carpio, A., Hirsch, D., Ladowski, M., Inzillo, L., Maloberti, F., Matovich, M., Ortiz, J., & Rivero, M. (2014). El proyecto político-pedagógico del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos “2 de Diciembre”: Plan de estudio y actividades de intervención más allá del aula. *Encuentro de Saberes, Luchas Populares, Resistencia y Educación*, 4, 69–83. <http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/9945/selection%281%29.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Aguiló, V., & Wahren, J. (2014). Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social”. *Argumentos (México, D.F.)*, 27, 97–114. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952014000100005&lang=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000100005&lang=pt)
- Alfieri, E., & Lázaro, F. D. (2019). Lo político pedagógico: los Bachilleratos Populares en Argentina. *Revista Cocar*, 13(27), 4–19. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2819>
- Ampudia, M. (2012). Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares. *OSERA. Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas Autogestionadas*, 1–15. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20120705021327/Osera6.pdf>



- Ampudia, M. (2013). Educación y Autogestión. Estética Política y Autogestión. Estética política de los Bachilleratos Populares. En Elisalde, Falero, N. Dal Ri, & Ampudia (Eds.), *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el cono sur*. Buenos Libros.
- Ampudia, M., & Elisalde, R. (2015). Bachilleratos populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Revista Polifonías*, 7, 154–177.
- Añaños, M. C. (2020). Gentrificación e interrelación territorial : efectos de Puerto Norte sobre el barrio Refinería. *ESTOA*, 9(18). <https://doi.org/10.18537/est.v009.n018.a5>
- Arenaza, S., Cravino, M. C., Fava, R., Palombi, A. M., & Quintar, A. (2014). *Derecho a la ciudad y conflictos urbanos. La ocupación del Parque Indoamericano*. Universidad Nacional de General Sarmiento. <http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf>
- Arnoten, L., & Córdoba, M. (2013). Batalla Educativa, la educación en manos de los trabajadores. Un análisis sobre experiencias pedagógicas alternativas al sistema educativo formal. *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*. <http://www.academica.org/000-063/500>
- Baraldo, N. (2009). Movimientos sociales y educación en Argentina: una aproximación a los estudios recientes. *EccoS Revista Científica*, 11(1), 77–93.
- Baraldo, N. (2010). Educación en y desde los movimientos sociales: ¿Nuevo objeto y nuevos abordajes en educación? *Cuadernos de Educación*, VIII(8), 165–176.
- Barenboim, C. A. (2011). Estructuración, crecimiento y transformación urbana en la ciudad de Rosario. *Proyección*, No. 10, 124–142.
- Barilá, M. I., & Amoroso, A. (2017). Prácticas de participación política. Experiencias de socialización de jóvenes en la “nocturna”. *Praxis Educativa*, 21(1), 22–34. <http://10.0.74.193/praxiseducativa-2017-210103%0Ahttp://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=125047251&site=ehost-live>
- Barilá, M. I., & Cuevas, V. (2017). Jóvenes y adultos estudiantes. Relaciones en la escuela nocturna que posibilitan la inclusión. *Pilquen - Sección Psicopedagogía*, 14(1), 4. <http://relibro.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1658>
- Barragán Cordero, D., & Torres Carrillo, A. (2018). Estudios sobre procesos educativos en organizaciones y movimientos sociales. *Folios*, 48, 15–25. <https://doi.org/10.17227/folios.48-8132>
- Batallán, G. (2000). Lógicas contradictorias en la construcción social del trabajo docente en Argentina. Etnografía del Cuaderno de Actuación Profesional. *Cuadernos de Antropología Social*, 12, 31–54. <https://doi.org/10.34096/cas.i12.4680>
- Batallán, G. (2004). El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar. *Cuadernos de Antropología Social* Nº, 19, 63–81.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia: Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Paidós.
- Batallán, G., & Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes: Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, 2008(28), 85–106. <https://doi.org/10.34096/cas.i28.4315>
- Batallán, G., Campanini, S., Prudent, E., Enrique, I., & Castro, S. (2009). La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino: Puntos para el debate. *Ultima década*, 17(30), 41–66. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362009000100003>
- Batallán, G., & Neufeld, M. R. (2018). Presentación. *Cuadernos de antropología social*, 0(47), 7–20. <https://doi.org/10.34096/cas.i47.4963>
- Benítez, J., Cravino, M. C., del Río, J. P., Fainstein, C., Giurleo, P., Graham, M. I., Levenzon, F., & Palombi, A. M. (2017). *Detrás de los conflictos. Estudios sobre desigualdad urbana en la Región Metropolitana de Buenos Aires* (M. C. Cravino (Coord general)). Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Benza, G., & Kessler, G. (2020). *La ¿nueva? estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Siglo XXI editores.
- Bernardi, G., Menna, M. de los Á., & Nemcovsky, M. (2013). De las políticas públicas “inclusivas”. Un acercamiento al campo describiendo acciones y develando nociones. *XII Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural*.
- Bernardi, G., & Nemcovsky, M. (2017). Entre la implementación y la construcción de políticas. Los docentes en el programa “Escuela Abierta”. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 13(1), 1–11. <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/psico/article/view/1490>
- Bernardi, G., Nemcovsky, M., & Saccone, M. (2016). Planes y programas en el nuevo escenario socioeducativo. Notas preliminares. *II Jornadas Regionales de Investigación Educativa*, 1–10. <http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/10719>
- Bernardi, G., & Sanchez, S. (2006). Procesos de concentración espacial de la pobreza. Retrato de una configuración. En E. Achilli, E. Cámpora, L. Giampani, M. Nemcovsky, S. Sanchez, & J. Shapiro (Eds.), *Memorias y experiencias urbanas*. Laborde Editor.
- Blanco, E., Solís, P., & Robles, H. (2014). *Caminos Desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la ciudad de México*. El Colegio de México; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Blaustein Kappelmacher, A. L. (2019). Leer(se) colectivo: el abordaje de la literatura en un Bachillerato Popular de jóvenes y Adultas/os de la Ciudad de Buenos Aires. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 16(16), 1–27. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=137251027&lang=es&site=ehost-live>
- Blaustein Kappelmacher, A. L., Rubinsztain, P., & Said, S. (2018). Las disputas por los sentidos de lo público en educación. Los Bachilleratos Populares en el ciclo kirchnerista en la Argentina. En H. René & M. Méndez (Eds.), *Las disputas por lo público en América Latina y el Caribe* (pp. 125–158). CLACSO; Transnational Institute of Latin America; IELAC. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20181203064026/Las\\_disputas\\_por\\_lo\\_publico.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20181203064026/Las_disputas_por_lo_publico.pdf)
- Borges, A. (2017). *Tiempo de Brasilia*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Bourdieu, P. (2002). La juventud no es más que una palabra. En P. Bourdieu (Ed.), *Sociología y cultura* (pp. 163–173). Grijalbo.
- Bourgois, P. (2015). *En busca del respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Boy, M., & Perelman, M. (2017). *Fronteras en la ciudad. (re)producción de desigualdades y conflictos urbanos*. Teseo.
- Bragos, O., Gamba, F., Güizzo, E., Procopio, O., & Rostán, A. (2012). Políticas públicas y nuevas configuraciones geográficas en la ciudad de Rosario. El caso del Distrito Oeste. *XIX Congreso: “Ciudades Vulnerables. Proyecto o incertidumbre”*. [https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/SEDICI\\_3ef916bc800f84f064493b6d18d2291b](https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/SEDICI_3ef916bc800f84f064493b6d18d2291b)
- Bragos, O., Gamba, F., Ochoa, A., & Vasallo, O. (2010). La construcción del frente territorial y la periferia en la ciudad de Rosario. *8va Bienal del Coloquio de Transformaciones Territoriales*. <http://www.augm-cadr.org.ar/archivos/8va-bienal/MI.38.doc>
- Burgos, A., Gluz, N., & Karolinski, M. (2008). Las experiencias educativas de los movimientos sociales: Reflexiones en torno a la construcción de autonomía. *V Jornadas de Sociología de la UNLP*, 171–195. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5913/ev.5913.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5913/ev.5913.pdf)
- Caisso, L. (2012). Una aproximación a un plan educativo para jóvenes y adultos desarrollado por una organización social (Córdoba, Argentina). *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(2), 28–40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545091003>
- Caisso, L. (2013). Movimientos sociales y Estado en la configuración de experiencias

- educativas. *Intersecciones en Antropología*, 14(2), 399–407.
- Caisso, L. (2014a). “¡Ojalá seamos un colegio y tengamos aulas!”. Demandas educativas y participación política estudiantil en un Bachillerato Popular (Córdoba, Argentina). *Actas de las Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos*, 1–18. [http://pas.ides.org.ar/files/2014/08/Caisso\\_JEPE.pdf](http://pas.ides.org.ar/files/2014/08/Caisso_JEPE.pdf)
- Caisso, L. (2014b). *Una escuela como ésta. Experiencias educativas en un movimiento social de la ciudad de Córdoba (Argentina)*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Córdoba.
- Caisso, L. (2017). Educación popular, educación tradicional: análisis etnográfico de un conflicto en un bachillerato popular. *Etnográfica*, 21(2), 341–364. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/etnografica.4933>
- Calamari, M., Dobry, M., Martínez, N., & Santos, M. (2020). Jóvenes y cotidianeidad barrial. Entre “jugar a la pelota”, “quedar entre enfrentamientos” y trabajar “en negro”. En M. Nemcovsky, G. Bernardi, M. Saccone, M. Calamari, F. Debonis, M. Dobry, & E. Maiolino (Eds.), *Jóvenes y escuela secundaria. Un estudio antropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias*. Laborde Editor.
- Calamari, M., Saccone, M., & Santos, M. (2015). Procesos de «flexibilización» como clave para la «inclusión socioeducativa». Un análisis del Plan «Vuelvo a estudiar» en la provincia de Santa Fe. *Revista de la Escuela de Antropología*, XXI, 47–70.
- Calamari, M., Saccone, M., & Santos, M. (2016). Políticas de “inclusión socioeducativa” en la provincia de Santa Fe. Identificando algunas relaciones y núcleos problemáticos a partir del análisis del plan “Vuelvo a estudiar”. En S. Sanchez & J. Shapiro (Eds.), *Políticas públicas en las últimas décadas: tendencias, continuidades y transformaciones* (pp. 18–22). UNR Editora; CEACU Ediciones.
- Caldart, R. S. (2000). O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. En *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo* (pp. 125–144). <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010022655/7caldart.pdf>
- Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35–64. <https://doi.org/10.1590/s1981-77462009000100003>
- Caldeira, T. P. R. (2015). Social movements, cultural production, and protests: São Paulo’s shifting political landscape. *Current Anthropology*, 56(S11), S126–S136. <https://doi.org/10.1086/681927>
- Caldeira, T. P. R. (2017). Peripheral urbanization: Autoconstruction, transversal logics, and politics in cities of the global south. *Environment and Planning D: Society and Space*, 35(1), 3–20. <https://doi.org/10.1177/0263775816658479>
- Cámpora, E., & Giampani, L. (2006). La ciudad y sus territorios: sentidos sociales en juego. En *Memorias y experiencias urbanas*.
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula*. Editorial Paidós.
- Candela, A., & Rockwell, E. (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 8, 1–28. [http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/candela\\_rockwell\\_coll\\_aulas.html](http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/candela_rockwell_coll_aulas.html)
- Cañedo Rodríguez, M. (2011). *Antropología política: temas contemporáneos*. Bellaterra.
- Carman, M., Vieira da Cunha, N., & Segura, R. (2013). *Segregación y diferencia en la ciudad*. FLACSO, Sede Ecuador; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Castagna, A. I., Raposo, I., & Woelflin, M. L. (2018). Los asentamientos irregulares en Rosario, Argentina. Conflictos urbanos y vulnerabilidad social. *SaberEs*, 10(1), 87–105.
- Castells, M. (2014). *La cuestión urbana*. Siglo XXI.
- Cerletti, L. (2017). Antropología y Educación en Argentina: condiciones de posibilidad, preocupaciones y nuevas apuestas. *Horizontes Antropológicos*, 49, 123–148. <http://journals.openedition.org/horizontes/1738>
- Cerletti, L., & Santillán, L. (2015). Lo “histórico” en la investigación etnográfica: las presencias de múltiples temporalidades, dificultades y desafíos. *Boletín de Antropología y Educación*,

- 9(9), 115–120.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representacion. Estudios sobre historia cultural*. Editorial Gedisa.
- Chávez, L., Schimkus, R., Colombo, S., & Giménez, J. (2016). Haciendo escuela desde la gestión social. *Revista Idelcoop*, 220, 93–107. <https://www.idelcoop.org.ar/sites/www.idelcoop.org.ar/files/revista/articulos/pdf/educacion-01.pdf>
- Córdoba, M. (2011). “Abriendo escuelas para luchar...” Reflexiones sobre experiencias político pedagógicas de organizaciones sociales. *Boletín de Antropología y Educación*, 2, 1–7.
- Córdoba, M., & Rubinsztain, P. (2011). Educación Popular... Escuelas desde y como organizaciones sociales. *X Congreso Argentino de Antropología Social. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras*.
- Coronel, A. G., & Cosolito, P. (2016). *EPJASF 2014: Situación de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Santa Fe*. Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Dirección General de Información y Evaluación Educativa. <https://www.santafe.gov.ar/index.php/content/download/233269/1219766/file/EPJASF+2014.+Situación+de+la+Educación+Permanente+de+Jóvenes+y+Adultos+de+la+Provincia+de+Santa+Fe.pdf>
- Corrigan, P., & Sayer, D. (2007). El gran arco. La formación del Estado inglés como revolución cultural. Introducción y Postdata. En M. L. Lagos & P. Calla (Eds.), *Antropología del Estado. Dominación y prácticas en América Latina* (pp. 39–116). INDH/PNUD.
- Cotarelo, M., & Iñigo Carrera, N. (2003). Argentina, diciembre de 2001: hito en el proceso de luchas populares. En *Movimientos sociales y conflicto en América Latina* (pp. 114–121). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100724070658/13inigo.pdf>
- Cozzi, E. (2018). *De ladrones a narcos. Violencias, delitos y búsquedas de reconocimiento en tres generaciones de jóvenes en un barrio popular de la ciudad de Rosario* [Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9987>
- Cozzi, E., Font, E., & Mistura, M. E. (2014). Desprotegidos y sobrecriminalizados. Interacciones entre jóvenes de sectores populares, policía provincial y una fuerza de seguridad nacional en un barrio de la ciudad de Rosario. *Derechos Humanos*, 8, 3–30.
- Cragolino, E. (2000). La dimensión histórica en una investigación de Antropología Educativa. *Cuadernos de Antropología Social*, 12, 73–95. <https://doi.org/10.34096/cas.i12.4682>
- Cragolino, E. (2006). Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1), 101–121.
- Cragolino, E. (2007). “Esa escuela es nuestra”. *Relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por parte de familias rurales*. (E. Cragolino (Ed.)). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Cragolino, E. (2015). Políticas públicas de educación en el campo: análisis de procesos de construcción y disputas de espacios educativos en Córdoba (Argentina). *Educação em Perspectiva*, 6(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.10.22294/eduper/ppge/ufv.v6i2.652>
- Cragolino, E. (2017). Desde las escuelas primarias a las escuelas secundarias campesinas. Luchas por la educación pública en Córdoba, Argentina. *Educação e Sociedade*, 38(140), 671–688. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177882>
- Cravino, M. C., & Neufeld, M. R. (2002). Sociabilidad y micropolítica en un barrio bajo planes. En *Cuestión social y política social en el Gran Buenos Aires* (pp. 61–83). Ediciones al margen-UNGS.
- Crehan, K. (2004). *Gramsci, cultura y antropología*. Ediciones Bellaterra S.L.
- Cura, F. (2012). Organizaciones sociales, estado y políticas: un estudio etnográfico sobre el proceso de conformación de un Bachillerato Popular en el área metropolitana de Buenos

- Aires. *Revista de Antropología y sociología: Virajes*, 14(1), 95–116.
- Cura, F. (2014). De militar los barrios a militar el estado. etnografía sobre modalidades de acción política, Formación de militancias y compromiso político juvenil en argentina. *Antipoda*, 20, 49–71. <https://doi.org/10.7440/antipoda20.2014.03>
- Cura, F. (2015). Producción política, trayectorias colectivas y vida cotidiana: un estudio etnográfico en la zona norte del Área Metropolitana de Buenos Aires 1. *Identidades*, 8, 81–96.
- Danani, C. (2012). La otra década de reformas de las políticas sociales y laborales. Argentina, 2002-2010. *Rev. Ciencias Sociales, I III*(135–136), 59–72.
- Das, V., & Poole, D. (2008). El estado y sus márgenes: Etnografías comparadas. *Cuadernos de Antropología Social*, 27, 19–52. <https://doi.org/10.34096/cas.i27.4328>
- de Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de Hacer* (A. Pescador (Trad.); 1a. reimpr). Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Occidente.
- De Faria Filho, L. M., & Bertucci, L. M. (2009). EXPERIÊNCIA E CULTURA: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização. *Currículo sem Fronteiras*, 9(1), 10–24.
- De la Fare, M. (2010). *La producción de investigaciones y estudios en temas de la EDJA en Argentina*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002701.pdf>
- De la Fare, M. (2013). *Estudiantes del nivel secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006570.pdf>
- De Marco, M. Á. (h). (2015). De los orígenes y los barrios de Rosario. Primera entrega. *Revista Instituciones BCR*, 1525, 54–64.
- Debonis, F., López Fittipaldi, M., & Saccone, M. (2019). Educación especial, de gestión social y técnico-profesional en el Proyecto de Ley de Educación provincial (Santa Fe, Argentina). *Tensiones entre lo público, lo privado y lo estatal en tramas educativas situadas: IV Seminario taller Red de Antropología y Educación, 2018*, 223–231. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/11757>
- Del Frade, C. (2014). *Ciudad blanca, crónica negra. Postales del narcotráfico en el Gran Rosario, Santa Fe, Córdoba y Buenos Aires. Capitalismo y etapa superior del imperialismo*. Colectivo Editorial Último Recurso.
- Díaz De Rada, Á. (2014). El concepto de educación. Materiales para pensar. En Á. Díaz De Rada (Ed.), *Etnografías de la educación y conceptos de educación* (pp. 5–10). Traficantes de sueños.
- Diez, C., García, J., Montesinos, M. P., Pallma, S., & Paoletta, H. (2015). Discutiendo categorías... acerca de los usos (y abusos) de los términos Inclusión y exclusión. *Boletín de Antropología y Educación*, 9, 33–39. <http://lema.rae.es/drae/>.
- Elias, N. (1996). *La Sociedad Cortesana*. Fondo de Cultura Económica.
- Elisalde, R. (2008). Movimientos sociales y educación: Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos. En R. Elisalde & M. Ampudia (Eds.), *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*. Buenos Libros.
- Elisalde, R. (2013). Bachilleratos populares y autogestión educativa. Perspectivas y desafíos para la construcción de un movimiento pedagógico en la EDJA. En R. Elisalde, N. M. Dal Ri, M. Ampudia, & A. Falero (Eds.), *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el cono sur* (p. 211). Buenos Libros.
- Erickson, F. (1987). Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 4(18), 335–356.

- Ezpeleta Moyano, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403–424. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002106>
- Fajn, G., & Lesnichevsky, M. (1919). Escuelas de gestión social: un proyecto político para la democracia institucional y la descolonización. *Revista Idelcoop*, 226, 161–168.
- Fattore, N., & Bernardi, G. (2014). *Programa Joven de Inclusión Socioeducativa. Rosario, Santa Fe (Argentina)*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel.
- Feldfeber, M. (2003). Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina. En M. Feldfeber (Ed.), *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo ¿existe un espacio público no estatal?* (pp. 107–127). Novedades Educativas.
- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educação & Sociedade*, 32(115), 339–356. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302011000200006>
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S., & Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA.
- Fernández Álvarez, M. I. (2015). Contribuciones antropológicas al estudio de las cooperativas de trabajo en la Argentina reciente. *Revista del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo (CESOT)*, 7, 37–64. <https://ojs.econ.uba.ar/index.php/CESOT/article/view/1438>
- Fernández Álvarez, M. I. (2017). *La política afectada. Experiencia, trabajo y vida cotidiana en Brukman recuperada*. Prohistoria.
- Fernández, M. del C., & Welte, M. E. (2014). Historia y desarrollo de las escuelas de la familia agrícola en la provincia de Santa Fe: una singular articulación de saberes socialmente productivos. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1, 169–184. <https://doi.org/10.35305/rece.v0i1.125>
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14(44), 15–40. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504402>
- Ferraudi Curto, M. C. (2014). *Ni punteros ni piquereros. Urbanización y política en una villa del conurbano*. Editorial Gorla.
- Finnegan, F. (2009). *Educación Popular y Educación de Jóvenes y Adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas*. Instituto para el Desarrollo y la Investigación Educativa (IDIE), OEI.
- Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina: Una expansión controversial. *Encuentro de saberes*, 6, 33–42. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/viewFile/3068/1017>
- Fornillo, B., García, A., & Vázquez, M. (2008). Perfiles de la nueva izquierda en la Argentina reciente. Acerca de las transformaciones de los movimientos de trabajadores desocupados autónomos. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 19(3), 319–339–339. <https://doi.org/10.5209/NOMA.27494>
- Frosio, A. C. (2013). Movimientos sociales , Estado y Autogestión : algunas consideraciones desde la educación pública y popular . *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*. <http://www.aacademica.org/000-063/510%0AActa>
- Galimberti, C. I. (2017). Transformaciones del frente territorial del Gran Rosario: estrategias, proyectos e intervenciones (siglos XIX-XXI). *Anales del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas. Mario J. Buschiazzo*, 47(1), 67–82.
- García, J. (2011). *Aprendiendo a hacer escuelas. Las complejas y dinámicas relaciones entre “Bachilleratos Populares” y Estado* [Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1741>
- García, J. (2016). Bachilleratos Populares y Estado: relaciones complejas y dinámicas. *Publicar*,

- XXI, 25–46. <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/8103>
- García, J. (2017). “No me importa si me aburro o me hacen hablar de política... necesito el título”: la producción del “sujeto crítico” en un Bachillerato Popular. *Propuesta Educativa*, 47, 141–152. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403052805015>
- García, J. (2018). *La producción cultural del sujeto crítico: construcciones de conocimientos en “Bachilleratos Populares”* [Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9989>
- García, J. (2020). Quince años de bachilleratos populares. Las transformaciones estatales, el enfoque antropológico relacional y sus aportes a la comprensión de los procesos socio-educativos. En M. R. Neufeld (Ed.), *Políticas sociales y educativas entre dos épocas* (pp. 167–208). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. [http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Políticas sociales y educativas entre dos épocas\\_interactivo.pdf](http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Políticas%20sociales%20y%20educativas%20entre%20dos%20épocas_interactivo.pdf)
- García, N. (2012). LA UNIVERSIDAD POPULAR DE “LA VIGIL”, ROSARIO (1964-1977). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 7, 1851–6297. <https://doi.org/10.35305/RECE.V0I7.4>
- GEMSEP. (2015). *Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos*. <https://drive.google.com/file/d/0B9WAERYqfz5MUd4OHRQM2NPMFk/view>
- Gentili, P. (2011). Adentro y afuera. El derecho a la educación y las dinámicas de la exclusión escolar en América Latina. En P. Imen, N. Gluz, F. Saforcada, P. Gentili, & F. Stubrin (Eds.), *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/posgrados/20120612104223/Politicasy movimientoseducacion.pdf>
- Giarracca, N., & Teubal, M. (2007). La rebelión de 2001: protestas, rupturas y recomposiciones. En N. Giarracca, D. Mariotti, & M. Comelli (Eds.), *Tiempos de rebelión: “que se vayan todos”. Calles y plazas en la Argentina 2001-2002* (pp. 111–134). Antropofagia.
- Gil, M. (2017). Violencias urbanas y perspectiva socio-antropológica. Algunas claves teórico-metodológicas para pensar la violencia desde la ciudad de rosario. *XIV Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural*. <http://hdl.handle.net/2133/10461>
- Ginzburg, C. (2016). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI* (1a ed.). Ariel.
- Girola, M. F. (2007). El surgimiento de la megaurbanización Nordelta en la Región Metropolitana de Buenos Aires: consideraciones en torno a las nociones de ciudad-fragmento y comunidad purificada. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 22(2), 363. <https://doi.org/10.24201/edu.v22i2.1283>
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Gledhill, J. (2000). *El poder y sus disfraces. Perspectivas antropológicas de la política*. Bellaterra.
- Gledhill, J. (2010). El derecho a una vivienda. *Revista de Antropología Social*, 19(1), 103–129. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RASO.2010.v19.9562](https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2010.v19.9562)
- Gluz, N. (2013a). Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política. *X Jornadas de Sociología*. <https://cdsa.aacademica.org/000-038/606.pdf>
- Gluz, N. (2013b). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. CLACSO. <http://core.cambeiro.com.ar/0-84631-43.pdf>
- Gohn, M. da G. (2011). Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educacao*, 16(47), 333–361. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200005>
- Gramsci, A. (1971). *La política y el Estado moderno*. Ediciones Península.
- Gramsci, A. (1983). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Premia Editora.
- Gramsci, A. (2004). *Antología* (M. Sacristián (Trad.)). Siglo Veintiuno Editores.
- Grassi, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal: la otra década infame*. Espacio.

- Grassi, E. (2018). Estado social y desbloqueo de la sociedad neoliberal. En E. Grassi & S. Hintze (Eds.), *Tramas de la desigualdad. Las políticas y el bienestar en disputa*. Prometeo Libros.
- Grassi, E. (2019). Neoliberalismo, desigualdad y cuestiones de legitimidad. *Revista de trabajo social y ciencias sociales*, 30, 1–10. <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/10026>
- Grassi, E., Hintze, S., & Neufeld, M. R. (1994). *Políticas sociales, crisis y ajuste estructural: un análisis del sistema educativo, de obras sociales y de las políticas alimentarias*. <http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3601>
- Gravano, A. (2013). *Antropología de lo urbano* (1a ed.). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Grimberg, M. (1997). *Demanda, negociación y salud. Antropología social de las representaciones y prácticas de trabajadores gráficos, 1984-1990*. Facultad de Filosofía y Letras-CBC. UBA.
- Grimberg, M. (2009). Poder, políticas y vida cotidiana un estudio antropológico sobre protesta y resistencia social en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista de Sociología e Política*, 17(32), 83–94. <https://doi.org/10.1590/s0104-44782009000100006>
- Grimberg, M. (2005). Protesta Social y Resistencia o el problema de los límites de la hegemonía. *I Congreso Latinoamericano de Antropología*, 1–18.
- Grimberg, M., Hernandez Macedo, M., & Manzano, V. (2011). *Antropología de las tramas políticas colectivas. Estudios en Argentina y Brasil*. Antropofagia.
- Grimberg, M., Fernández Álvarez, M. I., & Carvalho Rosa, M. (Eds.). (2009). *Estado y movimientos sociales. Estudios etnográficos en Argentina y Brasil*. Antropofagia.
- Grossberg, L. (1992). Power and Daily Life. En *We gotta get out of this place. Popular conservatism and postmodern culture* (pp. 89–111). Routledge.
- Guelman, A., & Palumbo, M. M. (2019). La construcción de pedagogías descolonizadoras: notas desde la praxis del trabajo en organizaciones sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 33–49. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-5929>
- Gupta, A., & Ferguson, J. (2008). Más allá de la “cultura”: espacio, identidad y las políticas de la diferencia. *Antípoda: Revista de Antropología y Arqueología.*, 7, 233–256. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/antipoda7.2008.10>
- Hannerz, U. (1986). *Exploración de la ciudad. Hacia una antropología urbana*. Fondo de Cultura Económica.
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.
- Heras Monner Sans, A. I., & Miano, A. (2017). Educación, autoorganización y territorio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 533–564.
- Herrán, C. (1986). La ciudad como objeto antropológico. En A. Gravano (Ed.), *Antropología de lo urbano* (pp. 195–201). Café de las ciudades.
- Herrera Penisi, M. J. (2017). *Tensiones entre la construcción de autonomía y la oficialización en la Educación de Gestión Social: abordajes desde la experiencia del Bachillerato Popular de Tablada (2015-2017)* [Tesina de Licenciatura, Universidad Nacional de Rosario]. <http://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/10504>
- Hintze, S. (2013). Gobiernos y políticas: transformaciones en argentina y américa latina en la primera década del siglo XXI. *Revista de Ciencias Sociales*, 2012(135–136), 35–44. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i135-136.3665>
- Hirsch, M. M. (2016). *Construyendo futuro en contextos de desigualdad social: una etnografía en torno a las elecciones de los jóvenes en la finalización de la escuela secundaria* [Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4602>
- Holston, J. (2009). La ciudadanía insurgente en una era de periferias urbanas globales. Un estudio sobre la innovación democrática, la violencia y la justicia en Brasil. En G. Delamata (Ed.), *Movilizaciones sociales: ¿Nuevas ciudadanías? Reclamos, derechos, Estado en Argentina, Bolivia y Brasil* (pp. 45–65). Editorial Biblos.



- Janoschka, M., & Sequera, J. (2014). Procesos de gentrificación y desplazamiento en América Latina. En J. J. Michelini (Ed.), *Desafíos metropolitanos. Un diálogo entre Europa y América Latina* (pp. 82–104). Catarata.
- Jiménez, D. (2015). *Labilidad y extrañeza. Los Planes Urbanos para Rosario (1910-1960) y la configuración de su área norte*. <http://hdl.handle.net/2133/4411>
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. FCE - Fondo de Cultura Económica.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo.
- Kruger, M., & Said, S. (2015). Subjetivación política juvenil en Bachilleratos Populares: representaciones de estudiantes jóvenes sobre la política y el Estado. *XI Jornadas de Sociología*, 1–19. <http://www.aacademica.org/000-061/885>
- Lacarrière, M. B., & Thuillier, G. (2001). Las urbanizaciones privadas en Buenos Aires y su significación. *Perfiles latinoamericanos: revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México*, 9(19), 83–113. <https://www.researchgate.net/publication/28140098%0A>Las
- Langer, E. (2010). *Prácticas discursivas y dificultades en el hacer de estudiantes y docentes en un bachillerato popular. Tensiones y alcances en la producción de resistencia desde un dispositivo pedagógico*. [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -Sede Académica Argentina-]. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/3630/2/TFLACSO-2011EDL.pdf>
- Lefebvre, H. (1978). *El derecho a la ciudad*. Ediciones Península.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio* (E. Martínez Gutierrez (Trad.)). Capitán Swing Libros.
- Levinson, B., & Holland, D. (1996). La producción cultural de la persona educada: una introducción. En B. Levinson, D. Foley, & D. Holland (Eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York.
- Llosa, S. (2020). Memoria colectiva y biografías educativas de alfabetizadores en movimientos sociales. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 5, 294–313.
- Llosa, S., Acin, A., Cragolino, E., & Lorenzatti, M. del C. (2012). La demanda potencial y la demanda efectiva en educación de jóvenes y adultos: primera aproximación al enfoque cuantitativo y cualitativo de la biografía educativa. Reflexiones en torno al significado atribuido a la educación y la capacitación laboral. *Cuadernos de Educación*, 2, 175–187.
- Loera, N. R. (2014). *Tempo de acampamento*. Fundação Editora da Unesp (FEU).
- López Fittipaldi, M. (2015). *Movimientos sociales y educación. Un análisis antropológico del proceso de construcción de un Bachillerato Popular en la ciudad de Rosario*. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Rosario.
- Lorenzatti, M. del C. (2007). Formación docente y construcción curricular en educación de jóvenes y adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 15–34. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a01.pdf>
- Lorenzatti, M. del C. (2008). Educación de jóvenes y adultos: Tensiones en el campo de la extensión universitaria. *E+E: Estudios de Extensión en Humanidades*, 1(1), 108–114.
- Low, S. (1996). The anthropology of cities: Imagining and theorizing the city. *Annual Review of Anthropology*, 25(1), 383–409. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.25.1.383>
- Low, S. (2017). *Spatializing Culture. The ethnography of space and place*. Routledge.
- Maldonado, M. (2004). *Una escuela dentro de otra escuela*. Eudeba.
- Maldonado, M., & Servetto, S. (Eds.). (2021). *Etnografías en tramas locales. Experiencias escolares, apuestas y desafíos*. CLACSO; Universidad de Nacional de Córdoba (UNC). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210429031747/Etnografias-en-tramas-locales.pdf>
- Maldonado, M., Servetto, S., & Molina, G. (2015). Experiencias juveniles en escuela secundaria: avances y desafíos de un estudio socio-antropológico. *I Reunión de investigaciones en*

- educación secundaria (RIES I)*, 139–160. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171108062824/pdf\\_453.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171108062824/pdf_453.pdf)
- Manzano, V. (2007). *"De La Matanza Obrera a Capital Nacional del Piquete"*. *Etnografía de procesos políticos y cotidianos en contextos de transformación social* [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1031>
- Manzano, V. (2011). El hacerse y (des)hacerse del movimiento. Sobre espacios etnográficos y espacios en movimiento en el Gran Buenos Aires. En M. Grimberg, M. Hernandez Macedo, & V. Manzano (Eds.), *Antropología de tramas políticas colectivas: Estudios en Argentina y Brasil* (pp. 307–339). Antropofagia.
- Manzano, V. (2013). *La política en movimiento. Movilizaciones colectivas y políticas estatales en la vida del Gran Buenos Aires*. Prohistoria Ediciones.
- Manzano, V. (2016a). Tramas de bienestar, membresía y sujetos políticos: La Organización Tupac Amaru en el norte argentino. *Revista Ensamblés*, 3, 54–71.
- Manzano, V. (2016b). Urbanización, trabajo y políticas de la vida (colectiva): El movimiento Tupac Amaru en ciudades del Norte Argentino. *Congreso Internacional Contested \_ Cities*. <http://contested-cities.net/wp-content/uploads/sites/8/2016/07/WPCC-165520-ManzanoVirginia-UrbanizacióntrabajoPolíticasVidaColectiva.pdf>
- Manzano, V. (2016c). Topografías variables del poder: las relaciones entre movimientos sociales y el Estado argentino en dos tiempos. *Amnis*, 15. <https://doi.org/10.4000/amnis.2762>
- Manzano, V. (2020). Derechos y subjetividades en la producción colectiva del Gran Buenos Aires: sobre la política de la vida (digna). *Journal de Comunicación Social*, 10(10), 2413–2970. <https://www.jcomsoc.ucb.edu.bo/index.php/a>
- Manzano, V., Fernández Álvarez, M. I., Triguboff, M., & Gregoric, J. J. (2008). Apuntes para la construcción de un enfoque antropológico sobre la protesta y los procesos de resistencia social en Argentina. En M. Grimberg, M. J. Fernández, & M. I. Fernández Alvarez (Eds.), *Investigaciones en Antropología Social* (pp. 1–28). FFyL - Antropofagia.
- Manzano, V., & Ramos, A. (2015). Procesos de movilización y de demandas colectivas: estudios y modos de abordar "lo político" en la vida social. *Identidades*, 5(8), 1–25.
- Martínez, D. (2016). Las trayectorias furtivas. Tránsitos posibles de la escolarización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38(2), 35–51. <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2016-2/exploraciones1.pdf>
- Massey, D. (2005). *For space*. Sage Publications.
- Massey, D. (2012a). Espacio, lugar y política en la coyuntura actual. *Urban NS04*, 7–12.
- Massey, D. (2012b). Un sentido global del lugar. En A. Albet & N. Benach (Eds.), *Doreen Massey. Un sentido global del lugar* (pp. 112–129). Icaria Editorial.
- Merklen, D. (2005). Sobre la base territorial la movilización popular y sobre sus huellas en la acción. *Laboratorio. Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, 6(16), 46.
- Michi, N. (2008). Una mirada sobre el movimiento dos trabalhadores rurais sem terra (MST) y la educación. En R. Elisalde & M. Ampudia (Eds.), *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina* (pp. 37–64). Buenos Libros.
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. El Colectivo.
- Michi, N. (2012). Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros. En F. Finnegan (Ed.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. AIQUE.
- Michi, N., Di Matteo, Á. J., & Vila, D. (2012). Movimientos populares y procesos formativos. *Polifonías Revista de Educación*, 0496(1), 22–41.
- Moctezuma Mendoza, V. (2016). El desplazamiento de lo posible: experiencia popular y gentrificación en el Centro Histórico de Ciudad de México. *Íconos - Revista de Ciencias*

- Sociales*, 56, 83. <https://doi.org/10.17141/iconos.56.2016.2120>
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, Antagonismo, Autonomía. Marxismos y subjetivación política*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; Prometeo Libros. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/coediciones/20101108114944/modonessi.pdf>
- Molina, G. (2013). *“Me quiere... mucho, poquito, nada...”*. *Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria*. Centro de Estudios Avanzados.
- Montesinos, M. P. (2020). Las políticas sociales y el lugar de la educación. Notas para una reflexión sobre continuidades y rupturas en el ciclo 2003–2009. En M. R. Neufeld (Ed.), *Políticas sociales y educativas entre dos épocas* (pp. 55–74). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires. [http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Políticas sociales y educativas entre dos épocas\\_interactivo.pdf](http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Políticas sociales y educativas entre dos épocas_interactivo.pdf)
- Montesinos, M. P., & Diez, C. (2021). La construcción de “problemas educativos”: políticas estatales acerca de la obligatoriedad escolar y sentidos en pugna. *12 Congreso Argentino de Antropología Social*.
- Montesinos, M. P., & Pallma, S. (1999). Contextos urbanos e instituciones escolares. Los “usos” del espacio y la construcción de la diferencia. En M. R. Neufeld & J. A. Thisted (Eds.), *“De eso no se habla...”* (pp. 57–90). Eudeba.
- Montesinos, M. P., & Schoo, S. (2015). *Políticas de revinculación y terminalidad escolar. Reflexiones en torno a los abordajes contemporáneos orientados a universalizar la educación secundaria*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005576.pdf>
- Montesinos, M. P., Sinisi, L., & Pallma, S. (2007). Que hay de nuevo. Aportes para una reflexión crítica sobre la producción, uso y circulación de conceptos. *Revista Etnia*, 48, 105–122.
- Montesinos, M. P., Sinisi, L., & Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002702.pdf>
- Moreno, L. (2017). *Producir lugares, regular la vida y crear política. Etnografía de procesos de urbanización en barrios populares de la zona norte del Gran Buenos Aires* [Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6001>
- Municipalidad de Rosario. (1991). *Actualización del Plan Regulador y Bases Documentales para la revisión del Código Urbano. Tomos I y II*. Secretaría de Planeamiento.
- Municipalidad de Rosario. (1999). *Nuevo Plan Director. Bases para el Acuerdo*. Secretaría de Planeamiento. [https://www.biblioteca.fapyd.unr.edu.ar/leaves/archivo/urbanismo/rosario/plan\\_director\\_1999/presentacion.pdf](https://www.biblioteca.fapyd.unr.edu.ar/leaves/archivo/urbanismo/rosario/plan_director_1999/presentacion.pdf)
- Municipalidad de Rosario. (2011). *Plan Urbano Rosario 2007/2017*. Secretaría de Planeamiento. <https://www.rosario.gob.ar/web/ciudad/planeamiento-urbano/plan-urbano-rosario/plan-urbano-rosario-2007/2017>
- Nemcovsky, M. (2014). Políticas socio-educativas y territorio. Una descripción preliminar. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 149–161.
- Nemcovsky, M. (2015). Nociones en contextos. Apuntes para pensar las políticas educativas. *Revista de la Escuela de Antropología*, 25–46.
- Nemcovsky, M., Bernardi, G., Saccone, M., López Fittipaldi, M., Calamari, M., Debonis, F., Dobry, M., Maiolino, E., Martínez, N., & Santos, M. (2020). *Jóvenes y escuela secundaria. Un estudio antropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias*. Laborde Editor.
- Nemcovsky, M., Bernardi, G., Saccone, M., López Fittipaldi, M., Dobry, M., Calamari, M., Santos, M., Martínez, N., Maiolino, E., & Debonis, F. (2016). Jóvenes y experiencias socio-educativas. Un estudio antropológico de los sentidos sobre la escolarización en contextos de pobreza urbana. *V Reunión Nacional de Investigadores/as de Juventudes Argentinas*.

- Nemcovsky, M., & Saccone, M. (2020). Políticas educativas y escuela. El entramado de las experiencias socio-educativas. En M. Nemcovsky, G. Bernardi, M. Saccone, M. López Fittipaldi, M. Calamari, F. Debonis, M. Dobry, E. Maiolino, N. Martínez, & M. Santos (Eds.), *Jóvenes y escuela secundaria. Un estudio antropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias* (pp. 45–85). Laborde Editor.
- Nespor, J. (1997). *Tangled Up in School* (1st Editio). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315045252>
- Neufeld, M. R. (1997). Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*.
- Neufeld, M. R. (2000). Etnografía y Educación en Argentina - escuelas y contexto político: un balance mirando hacia el futuro. *IX Simposio Interamericano de Investigación*.
- Neufeld, M. R. (2020). Políticas sociales y educativas entre dos épocas. En M. R. Neufeld (Ed.), *Políticas sociales y educativas entre dos épocas* (pp. 11–40). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires. [http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Políticas sociales y educativas entre dos épocas\\_interactivo.pdf](http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Políticas%20sociales%20y%20educativas%20entre%20dos%20épocas_interactivo.pdf)
- Neufeld, M. R., Petrelli, L., & Gómez, M. E. (2014). “Nuevos ‘usos’ de la diversidad: la materialidad de los jardines de infantes como productora de experiencias y analizador de relaciones de desigualdad”. *XI Congreso Argentino de Antropología Social*.
- Neufeld, M. R., Sinisi, L., & Thisted, J. A. (Eds.). (2010). *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Neufeld, M. R., & Thisted, J. A. (Eds.). (1999). *“De eso no se habla...”* Eudeba.
- Ortner, S. B. (2016). *Antropología y teoría social. Cultura, poder y agencia*. Universidad Nacional de Gral. San Martín. UNSAM EDITA.
- Oszlak, O. (1983). Los sectores populares y el derecho al espacio urbano. *SCA (Revista de la Sociedad Central de Arquitectos)*, 125, 1–7.
- Pagano, A. (2018). Organizaciones sociales, experiencias educativas y procesos dedemocratización en el conurbano bonaerense. *Revista de Políticas Sociales*, 6, 59–64. <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/791>
- Palumbo, M. M. (2014). Las propuestas de formación política en movimientos populares entre la pedagogía y lo pedagógico. *Intersticios De La política Y La Cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, 3(6), 51–65. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/9036>
- Palumbo, M. M. (2016). Educación en movimientos populares rurales: un estado del arte. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 219–240. <https://doi.org/10.19053/01227238.4373>
- Palumbo, M. M. (2017). Entre identificación y subjetivación. Notas sobre la construcción de subjetividades políticas en movimientos populares. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*, 19, 1–11. <http://qellqasqa.com.ar/ojs/index.php/estudios/article/view/188/234>
- Paoletta, H. (2009). *Cursar la primaria en adultos. Un estudio antropológico en torno a los jóvenes y sus trayectorias escolares* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/893>
- Paoletta, H. (2017). ¿Es obligatoria la educación secundaria para los jóvenes y adultos?: sentidos acerca de la obligatoriedad escolar presente en Centros Educativos de Nivel Secundario. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14(14), 1–26. <https://doi.org/10.19137/els-2017-141406>
- Parussini, A. M. J. (2013). La dispersión como forma de crecimiento urbano. El caso del Cordón Oeste Metropolitano de Rosario. *Arquisur*, 3, 110–127. <https://doi.org/10.14409/ar.v1i3.944>

- Pascual, C. (2010). La planificación de papel en la configuración el espacio urbano. El Plan Regulador de Rosario 1929-1935. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata*. <https://www.academica.org/000-027/784>
- Pascual, L., & De la Fare, M. (2011). *Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002891.pdf>
- Peirano, M. (1997). Antropología política, ciência política, e antropologia da política. En Três ensaios breves. *Série Antropológica*, 231, 15–26. <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie231empdf.pdf>
- Peirano, M. (2002). Rituais como estratégia analítica e abordagem etnográfica. En *O Dito e o feito. Ensaio de antropologia dos rituais* (pp. 7–16). Relumé Dumará: Núcleo de Antropologia da Política/UFRJ.
- Peirano, M. (2014). Etnografía não é método. *Horizontes Antropológicos*, 20(42), 377–391. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015>
- Pires, T. do R. C. (1989). Antropología y poder: una reseña de las etnografías americanas recientes. *Bib*, 27.
- Prados, M. L. (2016). *El proyecto político pedagógico del Instituto Secundario Constancio C. Vigil: innovaciones, lecciones y aportes a la educación popular* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Rosario]. <http://hdl.handle.net/2133/16630>
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva sociedad*, 146(146), 90–101.
- Quirós, J. (2011). *El porqué de los que van* (1era ed.). Antropofagia.
- Quirós, J. (2014). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar*, XII(XVII), 47–65.
- Quiroz, R. (1992). El tiempo cotidiano en la escuela secundaria. *Nueva Antropología*, XII(42), 89–100.
- Retamozo, M. (2011). Movimientos sociales, política y hegemonía en Argentina. *Polis (Santiago)*, 10(28), 243–279. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682011000100014>
- Ribeiro Durham, E. (2004). Cultura e ideología. En *A dinâmica da cultura. Ensaio de antropologia*. Cosac Naify.
- Rockwell, E. (1995). De huellas bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela. En *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1996). *Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar, Tlaxcala 1910-1940*. Tesis Doctoral, Centro de Investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, V(9), 11–25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450902>
- Rockwell, E. (2001). Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de antropología Social*, 13, 53–64.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en los ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 28–36.
- Rockwell, E. (2009a). Cómo observar la reproducción. En *La experiencia etnográfica* (pp. 125–142). Paidós.
- Rockwell, E. (2009b). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿resistencia, apropiación o subversión? En G. Batallán & M. R. Neufeld (Eds.), *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (pp. 27–51). Biblos.
- Rockwell, E. (2012). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educação*

- e *Sociedade*, 33(120), 697–713. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300003>
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: Nuevas huellas, bardas y veredas. En *XI Congreso Nacional de Investigaciones Educativas. Conferencias Magistrales*. Concejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.
- Rockwell, E. (2018a). Bardas, cercos y llaves. El encierro de escuelas indígenas rurales. En N. Arata, J. C. Escalante, & A. Padawer (Eds.), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 355–389). CLACSO. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia\\_Elsie\\_Rockwell.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf)
- Rockwell, E. (2018b). La dinámica cultural en la escuela. En N. Arata, J. C. Escalante, & A. Padawer (Eds.), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 305–330). CLACSO. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia\\_Elsie\\_Rockwell.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf)
- Rockwell, E. (2018c). Repensando la institución escolar. Una relectura de Gramsci. En N. Arata, J. C. Escalante, & A. Padawer (Eds.), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 97–137). CLACSO. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia\\_Elsie\\_Rockwell.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf)
- Rockwell, E. (2018d). Resistencia en el aula. Entre el fracaso y la indignación. En N. Arata, J. C. Escalante, & A. Padawer (Eds.), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 213–238). CLACSO. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia\\_Elsie\\_Rockwell.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf)
- Rockwell, E. (2018e). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 21–32.
- Rockwell, E. (2021). “El Emporio Celestial de Conocimientos Benévolos”: Dilemas entre el currículo y la inclusión. *Cuadernos de Educación*, 19, 13–26. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/34129>
- Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (1983a). Escuelas y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, 70–80.
- Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (1983b). La Escuela: Relato De Un Proceso De Construccion Teorica. *Revista Colombiana de Educación*, 12. <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>
- Rodríguez, L. (1996). Educación de adultos y actualidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 80–85. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6291>
- Rodríguez, L. (2009). Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y El Caribe. *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, 3(1), 64–82. [http://www.usal.es/efora/efora\\_03/articulos\\_efora\\_03/n3\\_01\\_rodriguez.pdf%0ALidia](http://www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_rodriguez.pdf%0ALidia)
- Roseberry, W. (2007). Hegemonía y el lenguaje de la controversia. En M. L. Lagos & P. Calla (Eds.), *Antropología del Estado: Dominación y prácticas contestatarias en América Latina* (Vol. 23, pp. 117–139). INDH/PNUD.
- Roseberry, W. (2014). *Antropología e Historia. Ensayos sobre cultura, historia y economía política*. El Colegio de Michoacán.
- Rosemberg, D. (2016). Escuelas de gestión social. Ni estatales ni privadas. En *10 años de la Ley de Educación Nacional*. Unipe. Editorial Universitaria. <https://www.eldiplo.org/197-lo-que-esta-en-juego/ni-estatales-ni-privadas-escuelas-de-gestion-social/>
- Rotman, J. (2014). Bachilleratos Populares: Una propuesta de innovación escolar y su impacto en las dinámicas de desigualdad social y educativa. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4551/ev.4551.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4551/ev.4551.pdf)
- Routier, M. E. (2020). *Educación en contextos de encierro. Experiencias educativas y vida cotidiana de adultos en las prisiones santafesinas Rosario*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Rosario.
- Rubinsztain, P., & Blaustein Kappelmacher, A. L. (2015). ¿Educación popular y escuela? Reflexiones desde la experiencia de un Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos. *Conceptos. Boletín de la Universidad del Museo Social Argentino*, 495, 97–130.
- Saccone, M. (2018). Experiencias escolares de jóvenes desde una mirada socio-antropológica

- en la ciudad de Rosario (Santa Fé - Argentina). *Revista Euroamericana de Antropología*, 0(6), 87–102. <https://doi.org/10.14201/REA2018687102>
- Said, S. (2018). Young people in Popular High Schools : Between individuation and political subjectivation. *Universitas. Revista de ciencias sociales y humanas*, 28, 141–157. <http://dx.doi.org/10.17163/uni.n28.2018.07> Young
- Said, S., & Kriger, M. (2019). ¿Educación para (ser) Adultxs? La “prueba escolar” como transición en un Bachillerato Popular del Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista del IICE*, 7763, 221–238.
- Salcedo Fidalgo, A., & Zeiderman, A. (2008). Antropología y ciudad: hacia un análisis crítico e histórico. *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 7, 63–97. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1900-54072008000200005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-54072008000200005)
- Sanchez, S. (2006). *Juventud y conformación de identidad. Modos de grupalidad juvenil en ámbitos de pobreza y diversidad sociocultural*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Rosario.
- Sánchez, S. (2003). Aproximaciones a la vida juvenil en ámbitos de pobreza urbana. *Claroscuro*, 3, 375–393. <http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/2133/12186/Sanchez - Aproximaciones a la vida juvenil en ámbitos de pobreza urbana.pdf?sequence=3>
- Santillán, L. (2007). *Trayectorias educativas y cotidianeidad: Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad* [Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4676>
- Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Editorial Biblos.
- Santillán, L. (2015). La demanda por educación en barrios populares del Gran Buenos Aires: acerca de la militancia política, el voluntariado social y la actuación colectiva de los pobladores (1985 y 2015). *Actas de la XI Reunión de Antropología del Mercosur. Diálogos, prácticas y visiones desde el Sur*.
- Santillán, L. (2019). “Nuestro norte son los niños”. Subjetividades políticas y colectivización del cuidado infantil en organizaciones sociales del Gran Buenos Aires. *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*, 40(2), 57–73. <https://doi.org/10.34096/runa.v40i2.6282>
- Santillán, L. (2020). Infancia, educación y políticas sociales. Un abordaje antropológico acerca del encuentro de las familias con el Estado. En M. R. Neufeld (Ed.), *Políticas sociales y educativas entre dos épocas* (pp. 75–110). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires. [http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Políticas sociales y educativas entre dos épocas\\_interactivo.pdf](http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Políticas sociales y educativas entre dos épocas_interactivo.pdf)
- Santillán, L., & Woods, M. (2005). Iglesia y cuestión social: la intervención de la Iglesia Católica en la construcción de demandas de educación, tierra y vivienda en el Gran Buenos Aires. *Revista de Antropología*, 48(1), 281–314. <https://doi.org/10.1590/s0034-77012005000100007>
- Schoo, S. (2016). *Sobre la selectividad de la educación secundaria en Argentina. Análisis histórico sobre el régimen de evaluación y promoción*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. DINIEE. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005558.pdf>
- Scott, J. C. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. Ediciones Era.
- Señorans, D. (2018). *El derecho a la vida digna. Formas de militancia en la economía popular en el Área Metropolitana de Buenos Aires* [Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9978>
- Sigaud, L. (2004). Ocupações de terra, Estado e movimentos sociais no Brasil. *Cuadernos de Antropología Social*, 2004(20), 11–23. <https://doi.org/10.34096/cas.i20.4641>
- Sigaud, L. (2005). As condições de possibilidade das ocupações de terra. *Tempo Social*, 17(1), 255–280. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702005000100011>
- Signorelli, A. (1999). *Antropología urbana*. Anthropos Editorial; Universidad Autónoma

- Metropolitana - Iztapalapa.
- Sinisi, L., Montesinos, M. P., & Schoo, S. (2010a). *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media*. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/01-serie-investigacion.pdf>
- Sinisi, L., Montesinos, M. P., & Schoo, S. (2010b). Aportes para pensar la Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Un estudio desde la perspectiva de los sujetos. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata., 8*. <https://www.aacademica.org/000-027/535.pdf>
- Sironi, M. (2017). Democratizar el gobierno de la educación. Historia reciente y coyunturas críticas del subsistema educativo en Santa Fe. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 2(12), 129–147*. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2362-33492017000200009&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2362-33492017000200009&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Sirvent, M. T. (2005). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Revista Brasileira de Educação, 28, 37–49*. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782005000100004>
- Sirvent, M. T. (2018). De la educación popular a la investigación acción participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior, 5(1)*.
- Stubrin, F. (2008). Una experiencia alternativa de educación pública: el Movimiento de los Trabajadores rurales Sin Tierra. En P. Gentili & I. Sverdlick (Eds.), *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios* (pp. 135–194). Fundación Laboratorio de políticas públicas.
- Svampa, M. (2009). Protesta, Movimientos Sociales y dimensiones de la acción colectiva en América Latina. *Nomadas, 20, 112–126*. <http://maristellavampa.net/archivos/ensayo57.pdf>
- Svampa, M. (2011). Argentina, una década después Del «que se vayan todos» a la exacerbación de lo nacional-popular. *Nueva Sociedad, 235*. <https://nuso.org/articulo/argentina-una-decada-despues-del-que-se-vayan-todos-a-la-exacerbacion-de-lo-nacional-popular/>
- Svampa, M., & Pereyra, S. (2009). *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Biblos.
- Sverdlick, I., & Costas, P. (2008). Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires - Argentina. En P. Gentili & I. Sverdlick (Eds.), *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios* (pp. 199–250). Fundación Laboratorio de políticas públicas.
- Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En E. Tenti Fanfani (Ed.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso* (pp. 11–33). Grupo Editor Altamira.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En G. Frigerio & G. Diker (Eds.), *Educación: saberes alterados* (pp. 99–110). Del estante editorial.
- Theodore, N., Peck, J., & Brenner, N. (2009). Urbanismo neoliberal: la ciudad y el imperio de los mercados. *Temas Sociales SUR, 66, 1–11*. <https://www.researchgate.net/publication/277955552>
- Thompson, E. P. (1981). *Miseria de la Teoría*. Editorial Crítica.
- Thompson, E. P. (1984). La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases? En *Tradición, revuelta y consciencia de clase* (2a edición, pp. 13–61). Grijalbo.
- Thompson, E. P. (1995). *Costumbres en común*. Crítica.
- Thompson, E. P. (2012). *La formación de la clase obrera en Inglaterra* (2a edición). Capitán Swing.



- Torres Carrillo, A. (2017). Prácticas educativas en movimientos sociales de América Latina. *Folios*, 46, 3–14. <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios3.14>
- Trouillot, M.-R. (2011). Antropología del Estado en la época de la globalización: encuentros cercanos de tipo engañoso. En C. Gnecco (Trad.), *Transformaciones globales: la antropología y el mundo moderno* (pp. 149–174). Editorial Universidad del Cauca/ CESO, Universidad de los Andes.
- Vázquez, M. (2012). Liderazgo y compromiso político desde una mirada diacrónica: Una aproximación a tres generaciones de jóvenes militantes en movimientos de desocupados. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17(57), 49–63.
- Vázquez, M. (2015). Del que se vayan todos a militar por, para y desde el Estado. Desplazamientos y reconfiguraciones del activismo juvenil y las causas militantes luego de la crisis del 2001 en Argentina. En J. M. Valenzuela Arce (Ed.), *El sistema es antinosotros. Culturas, movimientos y resistencias juveniles* (pp. 383–428). Gedisa.
- Vázquez, M., Rivarola, D. R., & Cozachcow, A. (2018). Compromisos militantes en juventudes político-partidarias (Argentina, 2013–2015). *Revista Mexicana de Sociología*, 80(3), 519–548. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2018.3.57736>
- Vázquez, M., & Vommaro, P. (2011). Activismo barrial de jóvenes organizados: algunas características de la militancia territorial en los barrios gran buenos aires. *Ánfora*, 30, 135–156. <http://www.uamvirtual.edu.co/anfora.html>
- Ventroni, N., Bragos, O., & Añaños, M. C. (2016). Parques Habitacionales Integrados en la ciudad de Rosario mediante convenio urbanístico público-privado. Estado de avance , cambios en el proceso de concreción y su viabilidad. *X jornadas de Ciencia y Tecnología, UNR*. <https://www.researchgate.net/publication/318796390%0AParques>
- Videla, O., & Fernández, S. (2001). La evolución económica rosarina durante el desarrollo agroexportador. En R. Falcón & M. Stanley (Eds.), *Historia de Rosario. Tomo 1* (pp. 55–69). Homo Sapiens Ediciones.
- Villarreal, M. C., Greca, V., & Achilli, E. (2018). Políticas públicas e interculturalidad en argentina. Un análisis de experiencias formativas qom y mocoví en distintos espacios de la provincia de santa fe. *56° Congreso Internacional de Americanistas*.
- Vincent, J. (2002). The anthropology of politics. A reader in ethnography, theory, and critique. En J. Vincent (Ed.), *A reader in ethnography, theory, and critique*. Blackwell Publishers.
- Vommaro, P., & Vázquez, M. (2008). La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina: el caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs). *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2).
- Wahren, J. (2011). "Territorios Insurgentes": La dimensión territorial en los movimientos sociales de América Latina. *IX Jornadas de Sociología*. <http://cdsa.academica.org/000-034/665.pdf>
- Wahren, J. (2020). Bachilleratos populares en Argentina. Educación desde los movimientos sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47), 89–109. <https://doi.org/10.26489/RVS.V33I47.5>
- Wallace, S. (1998). Hacia un abordaje antropológico de los movimientos sociales. En M. R. Neufeld, M. Grimberg, S. Tiscornia, & S. Wallace (Eds.), *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: El mundo en movimiento* (pp. 335–359). Eudeba.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y Literatura*. Ediciones Península.
- Williams, R. (2001). *El campo y la ciudad*. Paidós.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Ediciones AKAL.
- Willis, P. (1999). Producción cultural y teorías de la reproducción. *Sociología de la Educación*, 1981, 640–659.
- Wolf, E. (1993). *Europa y la gente sin historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Wright, P. (2008). *Ser-en-el-sueño: crónicas de historia y vida toba*. Editorial Biblos.
- Zemelman, H. (2000). Conocimiento social y conflicto en América Latina. Notas para una discusión. *Revista del Observatorio Social de América Latina. CLACSO*, 1, 108–110.

[http://historia.ihnca.edu.ni/ccss/dmdocuments/Bibliografia/CCSS2007/tema1/conocimientosocialyconflictoen\\_AL.pdf](http://historia.ihnca.edu.ni/ccss/dmdocuments/Bibliografia/CCSS2007/tema1/conocimientosocialyconflictoen_AL.pdf)

Zemelman, H. (2005). *Conocimiento y Ciencias Sociales. Algunas lecciones sobre problemas metodológicos*. IPECAL.

Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. Siglo XXI; Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. *OSAL: Observatorio Social de América Latina*, 9. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal9/zibechi.pdf><http://www.clacso.org.ar/biblioteca>

### **Normativas**

Consejo Federal de Educación (2007) Resolución N°22/07. "Lineamientos para un Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011". Disponible en: <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res07/22-07.pdf>

Consejo Federal de Educación (2007). Resolución N°33/07. Anexo "Escuelas de Gestión Social". Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/33-07-anexo01.pdf>

Consejo Federal de Educación (2008) Resolución N° 66/08. Creación del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios —FInEs—. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13523.pdf>

Consejo Federal de Educación (2009) Resolución N°87/09. Anexo I. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. "Documento Base". Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/87-09-anexo01.pdf>.

Consejo Federal de Educación (2009). Resolución N°87/09. Anexo II. "Lineamientos curriculares para la educación Permanente de Jóvenes y adultos". Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14499.pdf>

Consejo Federal de Educación (2010). Resolución CFE N° 118/10. "Lineamientos Curriculares Educación Permanente de Jóvenes y Adultos". Disponible en: <https://www.mec.gov.ar/descargas/Normativas/Resoluciones/Educacion%20para%20Jovenes%20y%20Adultos/Resolucion%20CFE%20N%20118-10%20-%20Anexo%2002.pdf>

Consejo Federal de Educación (2015). Resolución N°3300/15. "Registro federal de escuelas de gestión social y escuelas de gestión cooperativa".

Dirección Provincial de Educación para Adultos del Ministerio de Educación (1999). Decreto N°212/99. Reglamento para Alumnos Libres en Escuelas de Enseñanza Media para Adultos.

Gobierno de la provincia de Santa Fe (1976). Decreto N°4297/76. Creación del Bachillerato Acelerado para Adultos. Disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxncnVwb2VlbXBhfGd4Ojc0MTBINGM1MDIyNDYwN2U>

Gobierno de la Provincia de Santa Fe (2017) Proyecto de Ley de Educación de la Provincia de Santa Fe. Disponible en <https://www.santafe.gov.ar/leyeducacion/public/index.php>

Ley de Educación Común N°1420 (1884).

Ley de Educación de la provincia de Santa Fe N°3554 (1949).

Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206 (2006). Disponible en: [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)

Ley Federal de Educación N°24.195 (1993). Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002605.pdf>

Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24.049 (1992). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24049-448>

Ministerio de Educación (2012) Resolución Ministerial N° 1042/12. Continuidad del Plan de

- Finalización de Estudios Primarios y Secundarios —FInEs— (2012-2015)  
 Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe (1983). Decreto Nº3279/83.  
 Reglamento General de las Escuelas de Enseñanza Media para Adultos
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016) Resolución Ministerial Nº 178/16.  
 Continuidad del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios —FInEs— (2015-2019). Disponible en:  
<https://www.mec.gov.ar/descargas/Normativas/Resoluciones/Educacion%20para%20Jovenes%20y%20Adultos/Resolucion%20178-16%20-%20Plan%20FinEs.pdf>
- Ordenanza Municipal No 6.288, (1996). Disponible en:  
<https://www.rosario.gov.ar/normativa/ver/visualExterna.do?accion=verNormativa&idNormativa=77512>
- Ordenanza Municipal No 6.492, (1997). Disponible en:  
<https://www.rosario.gov.ar/mr/normativa/otras-normas/ordenanzas/ordenanza-6492-1997>
- Ordenanza Municipal No 7.336, (2002). Disponible en:  
<https://www.rosario.gov.ar/normativa/ver/visualExterna.do?accion=verNormativa&idNormativa=25364>
- Ordenanza Municipal No 8.362, (2008). Disponible en:  
<https://www.rosario.gov.ar/normativa/ver/visualExterna.do?accion=verNormativa&idNormativa=54732>
- Ordenanza Municipal No 8.725, (2010). Disponible en:  
<https://www.rosario.gov.ar/normativa/ver/visualExterna.do?accion=verNormativa&idNormativa=73081>
- Ordenanza Municipal No 8.885, (2011). Disponible en:  
<https://www.rosario.gov.ar/normativa/ver/visualExterna.do?accion=verNormativa&idNormativa=81685>
- Ordenanza Municipal No 9.262, (2014). Disponible en:  
<https://www.rosario.gov.ar/normativa/visualExterna/normativas.jsp>
- Poder Ejecutivo Nacional (2014) Decreto Nº 84/2014. Programa De Respaldo A Estudiantes Argentinos. Disponible en: <https://www.argentina.gov.ar/normativa/nacional/decreto-84-2014-225728>

#### **Fuentes periodísticas**

- Diario La Capital, 19/05/2007  
 Diario La Capital, 29/06/2007.  
 Diario Página 12, 10/03/2008.  
 Diario Página 12, 21/09/2011.  
 Diario La Capital 06/11/2015.  
 Diario La Capital, 03/12/2016.  
 Diario La Capital, 22/01/2017.  
 Diario el Litoral, 19/06/21.