

## Una escuela en la *frontera*. Experiencias educativas gestadas por movimientos sociales en el camino hacia el reconocimiento estatal

**Marilín López Fittipaldi**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Universidad Nacional de Rosario

Argentina

marilinlopez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4182-2652>

### RESUMEN

Este artículo presenta un análisis de las complejas y dinámicas relaciones que configuran las experiencias educativas gestadas por organizaciones y movimientos sociales al perseguir el reconocimiento estatal. Para ello se recuperan los conocimientos construidos en una investigación antropológica más amplia, centrada en los procesos de creación y continua construcción de una escuela secundaria para jóvenes y adultos de "gestión social", radicada en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). Desde un enfoque teórico-metodológico relacional y en base a un trabajo etnográfico de larga duración, se reconstruyen tres momentos distintivos en el despliegue de tales procesos. Este recorrido permite mostrar cómo relaciones y procesos hegemónicos van moldeando los caminos que asume la disputa y, a la vez, logran permear la cotidianeidad de estas experiencias mediante variadas formas de presencia estatal. Pone de manifiesto, asimismo, el protagonismo que adquieren las y los sujetos en la activación de contradictorios procesos de confrontación, negociación y apropiación de prácticas y sentidos propios de la escolarización oficial.

### PALABRAS CLAVE

Movimientos sociales, experiencias educativas, escuela, hegemonía, Estado.

Artículo libre



## **A school at the boundary. Educational experiences generated by social movements in the path to state recognition.**

### **ABSTRACT**

This article presents an analysis of the complex and dynamic relationships that shape the educational experiences generated by organizations and social movements in their pursuit of state recognition. To this end, it recovers the knowledge built in a broader anthropological research, focused on the processes of creation and continuous construction of a "social management" secondary school for youths and adults, located in the city of Rosario (Santa Fe, Argentina). From a relational theoretical-methodological approach and based on long-term ethnographic work, three distinctive moments in the unfolding of such processes are reconstructed. Following this course allows showing how hegemonic relations and processes shape the paths taken by the dispute and, at the same time, manage to permeate the everyday life of these experiences through various forms of state presence. It also reveals the key role acquired by the subjects in the activation of contradictory processes of confrontation, negotiation and appropriation of practices and meanings of official schooling.

### **KEYWORDS**

Social movements, educational experiences, school, hegemony, State.

## **Uma escola na fronteira. Experiências educacionais geradas pelos movimentos sociais no caminho para o reconhecimento do Estado**

### **RESUMO**

Este artigo apresenta uma análise das relações complexas e dinâmicas que moldam as experiências educacionais geradas pelas organizações e movimentos sociais em sua busca de reconhecimento do Estado. Para isso, recupera o conhecimento construído em uma pesquisa antropológica mais ampla, centrada nos processos de criação e construção contínua de uma escola secundária para jovens e adultos de "gestão social", localizada na cidade de Rosário (Santa Fé, Argentina). A partir de uma abordagem teórico-metodológica relacional e baseada em um trabalho etnográfico de longo prazo, três momentos distintos no desdobramento de tais processos são reconstruídos. Este percurso permite mostrar como as relações e processos hegemônicos moldam os caminhos da disputa e, ao mesmo tempo, conseguem permear a vida cotidiana destas experiências através de várias formas de presença estatal. Mostra também o protagonismo adquirido pelos sujeitos na ativação de processos contraditórios de confronto, negociação e apropriação de práticas e significados da escolaridade oficial.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Movimentos sociais, experiências educacionais, escola, hegemonia, Estado.



FECHA DE RECIBIDO 12/09/2021

FECHA DE ACEPTADO 26/04/2022

**COMO CITAR ESTE ARTICULO**

López Fittipaldi, M. (2022) Una escuela en la *frontera*. Experiencias educativas gestadas por movimientos sociales en el camino hacia el reconocimiento estatal. Revista de la Escuela de Antropología, XXX, pp. 1-24. DOI <https://doi.org/10.35305/rea.viXXX.181>

**Introducción**

Han transcurrido ya más de dos décadas desde que las escuelas secundarias para personas jóvenes y adultas comúnmente conocidas como Bachilleratos Populares hicieron su primera aparición en nuestro país. A la par que hundían sus raíces en una larga tradición de iniciativas educativas nacidas en el seno de diferentes organizaciones sociales y políticas, tanto en el ámbito urbano como rural, tales propuestas de escolarización asumieron originales desafíos al procurar convertirse en instituciones reconocidas de manera oficial.

En efecto, con el correr de los años, y a expensas de intensos procesos de lucha y negociación que fueron entablando con la esfera estatal, un número relativamente significativo de ellas –radicadas, en general, en provincia de Buenos Aires y Capital Federal–, obtuvieron el ansiado reconocimiento en sus respectivas jurisdicciones. Eso redundó, con variaciones según los casos, en la habilitación para expedir certificaciones educativas, en la posibilidad de recibir subsidios para garantizar económicamente su funcionamiento, dispensar becas estudiantiles, o incluso, salarios para sus docentes. Pero también abrió renovadas vías para la penetración de mecanismos de control estatal en los propios espacios educativos creados por las organizaciones, lo cual, a su turno, se constituyó en un dilema a sortear para sus impulsores.

La particularidad de tales procesos ha llevado a que numerosas investigaciones (por ejemplo, Ampudia y Elisalde, 2015; Gluz, 2013; Sverdlick y Costas, 2008) tengan como preocupación central los márgenes de autonomía que logran conservar las organizaciones para dar forma a sus proyectos educativos, así como las



estrategias que sus protagonistas 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 “innovaciones” que estas escuelas incorporan en su práctica educativa (Langer, 2010; Pagano, 2018). Y aun cuando existen trabajos que aspiran a establecer matices frente a las concepciones más polarizantes, considerando a los Bachilleratos Populares como experiencias “en los bordes del sistema educativo” (Torres Carrillo, 2017), también es cierto que prevalecen las miradas que propugnan la necesidad –y posibilidad– de “vigilar” (Gluz, 2013) 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 y Lázaro, 2019; Blaustein Kappelmacher et al., 2018; Wahren, 2020, entre otros). Estos planteos orientan nuestra atención hacia interrogantes de gran interés. ¿Es posible la constitución de escuelas, impulsadas desde y para sectores populares, ajena a la penetración de procesos y relaciones de hegemonía? ¿Pueden éstas aspirar a ser reconocidas por el Estado, y ser refractarias, al mismo tiempo, a mecanismos de control y regulación estatal? Así pues, en este artículo procuramos aportar al mencionado debate indagando los procesos por los que se van configurando estas propuestas educativas en el camino hacia el reconocimiento estatal. Siguiendo un camino abierto por otros estudios (Caisso, 2021; García, 2018), nos interesa explorar los modos concretos que van asumiendo las relaciones de lucha y confrontación, negociación y concertación, entre estas iniciativas y el Estado, así como la manera en que prácticas y significados hegemónicos acerca de la escolarización se van entretejiendo en la cotidianeidad de las mismas.

Esta focalización abreva en una línea de trabajo profusamente desarrollada por la etnografía educativa latinoamericana, la cual, nutrida del pensamiento gramsciano, ha buscado elucidar las complejas relaciones entre escuela, Estado y sociedad civil.<sup>1</sup> Así,

<sup>1</sup> Entre estos estudios, que aquí no podemos mencionar más que de modo sucinto, se destacan aquellos que problematizan la actuación estatal y las políticas públicas que permean los cotidianos escolares (Achilli, 1994;



desde una concepción “en sentido amplio” que cuestiona la disociación orgánica entre estos dos últimos términos, la escuela se comprende como una institución que es expresión viviente, al mismo tiempo, de la política estatal y de la sociedad civil (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Producto de un permanente proceso de construcción social, e inmersa en un movimiento histórico de amplio alcance, cada escuela constituye siempre una expresión singular, en la cual “la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica” (Rockwell y Ezpeleta, 1983:2).

Sobre esta base, nuestra perspectiva también se nutre de ciertas elaboraciones que desde la antropología han contribuido a precisar la noción gramsciana de hegemonía. Adscribimos a la propuesta de Roseberry cuando aboga por un entendimiento más “material y político” de ese concepto, cuya fortaleza reside en la capacidad de mostrar la “compleja unidad entre coerción y consenso en situaciones de dominación” (Roseberry, 2007:122). Como caras de una misma moneda, estos términos orientan a ver las relaciones entre los sectores dominantes y subalternos como caracterizadas por la controversia, lucha y debate. Relaciones de poder que se caracterizan, siguiendo a Grimberg, 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” (Grimberg, 2009:90).

El análisis que desplegamos en los siguientes apartados se desprende de una línea de investigación más amplia a la que nos hemos abocado por más de una década, centrada en el estudio de experiencias educativas gestadas por organizaciones y movimientos sociales. Más particularmente, recupera los conocimientos construidos en el marco de nuestra investigación doctoral, donde

---

Nemcovsky, 2015; Neufeld et al., 2020) así como el modo en que se inscriben las relaciones de poder en la vida cotidiana escolar y se politiza la demanda escolar y educativa (Batallá, 2007; Cragolino, 2007; Santillán, 2012), entre otros.



abordamos el proceso de creación y continua construcción de una escuela secundaria para jóvenes y adultos, gestada por una organización social y política, en un contexto barrial de pobreza y desigualdad de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina).<sup>2</sup>

Dicha indagación se orientó desde un enfoque socio-antropológico relacional (Achilli, 2005), que privilegia el conocimiento de la cotidianeidad social, así como las relaciones, prácticas y significaciones que generan los sujetos al interior de la misma, en articulación dialéctica con distintos procesos sociales y estructurales. Metodológicamente, desde esta perspectiva se priorizan las estrategias intensivas de construcción de la información, cobrando centralidad el trabajo de campo de tipo etnográfico (Rockwell, 2009).

De este modo, el corpus documental se elaboró a partir de un trabajo de campo prolongado y en profundidad, desplegado entre los años 2010 y 2019, en el que recurrimos a diferentes estrategias para la construcción de la información empírica. Realizamos observaciones de la jornada escolar habitual y distintas actividades especiales organizadas por la escuela y la organización política –tales como festejos, asambleas, acciones de protesta–; entrevistas con militantes, docentes, estudiantes y egresados/as; y relevamiento de fuentes documentales de distinto tipo –leyes y normativas nacionales y provinciales, noticias periodísticas y documentos elaborados por la organización–.

Esta experiencia etnográfica de “largo aliento” fundamentó una mirada atenta a las distintas temporalidades en juego en los procesos estudiados (Cerletti y Santillán, 2015; Rockwell, 2018b), resultando ésta una dimensión vertebradora del análisis. Así, a los fines de 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

2 López Fittipaldi, M. (2021) Movimientos sociales y educación. Un análisis antropológico de experiencias socioeducativas emergentes en contextos de desigualdad social (Rosario, Santa Fe, Argentina). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. La investigación fue dirigida por la Dra. Laura Santillán y co-dirigida por la Dra. Elena Achilli, y financiada por una Beca Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - CONICET (2016-2022).



interpretación de las y los sujetos (Achilli, 1994). 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.

A continuación, entonces, y con el objetivo de analizar el modo en que se fue configurando el proceso de construcción de la escuela en el camino hacia el reconocimiento estatal, describimos tres momentos que, aun cuando presentan continuidades y semejanzas entre sí, pueden distinguirse por presentar ciertas singularidades. Esto es, el momento de creación de la escuela y la subsecuente apertura de un campo de disputa con el Estado; un segundo momento, caracterizado por un progresivo acercamiento a los lineamientos estatales; y un tercer y último momento, marcado por la obtención de la oficialización de la escuela.

### **1. La creación escuela: la apertura de un campo de disputa**

La experiencia educativa sobre la cual centramos la investigación nació en el año 2011 en la ciudad de Rosario, como parte del accionar desplegado por una organización política de base territorial en un barrio periférico de dicha localidad.<sup>3</sup> De acuerdo a las y los militantes que daban vida a la organización, la decisión de dar curso a esta iniciativa se justificaba a raíz del recrudecimiento del conflicto que había dado pie al proceso organizativo: la existencia de un plan de urbanización que aspiraba a transformar de manera radical aquel espacio barrial y, en consecuencia, amenazaba con desalojar un sector de sus históricos pobladores.

Para ese entonces, aunque la organización venía desarrollando otras actividades educativas en el barrio, según aseguraba Laura (RNº13, 04/04/11), una de las militantes que participó activamente en la gestación del proyecto, nunca antes habían tenido el

<sup>3</sup> A los fines de resguardar el anonimato de las y los sujetos con quienes interactuamos para esta investigación, los nombres propios de personas, instituciones y del barrio donde se emplaza la escuela fueron omitidos o cambiados por seudónimos, según los casos. Donde es posible, optamos por el uso de un lenguaje neutral e inclusivo. Cuando el texto así lo requiere, nos referimos a estas personas en términos de las identidades de género autopercebidas, como varones y mujeres.



impulso de “hacer una escuela”. La idea comenzó a tomar forma, en cambio, a partir de contactos entablados con integrantes de un Bachillerato Popular de Capital Federal, quienes “dieron el empujón inicial”, según decía, al futuro emprendimiento.

Es preciso señalar que, en esos años, los Bachilleratos Populares venían multiplicándose de manera notoria –especialmente, allí donde habían tenido origen, provincia y ciudad de Buenos Aires– ganando creciente resonancia pública, y comenzando a irradiarse a nuevos lugares del país. Por contraparte, empero, este tipo de experiencias no tenía antecedentes directos en la provincia de Santa Fe.<sup>4</sup> En efecto, la experiencia aquí estudiada fue el primer Bachillerato Popular de la provincia, seguido en 2013 por otra iniciativa afincada también en la ciudad de Rosario, y en 2014, por la creación de la tercera y última de estas escuelas, al menos hasta el momento, en la capital provincial.

Lo antedicho permite entonces comprender, por un lado, la gravitación que cobraron las iniciativas radicadas en Buenos Aires como referencia inicial para la escuela. Tal es así que, como pudimos recabar en el trabajo de campo, durante esos primeros tiempos los Bachilleratos Populares valieron, en términos amplios, como “inspiración”: ya sea para orientar las definiciones iniciales acerca del ordenamiento institucional y curricular, o bien, como un “modelo” donde contrastar dudas, aciertos y dificultades que iban experimentando en el proceso de construcción del propio proyecto escolar.<sup>5</sup> De manera que en las plenarias del cuerpo docente era frecuente que las y los coordinadores del espacio relataran dife-

4 Con esto queremos significar que no existían propuestas escolares gestadas desde organizaciones sociales y políticas, auto proclamadas bajo el nombre de Bachilleratos Populares. Si existían, en cambio, algunas otras propuestas que, con el tiempo, se fueron inscribiendo en el campo de la 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.

5 Aludimos a aspectos tales como la organización del plantel docente en “parejas pedagógicas”, la toma de decisiones a través de una asamblea compuesta por docentes y estudiantes, o la intención de distanciarse críticamente de la educación oficial a partir de la recuperación de elementos de la “educación popular”, entre otros.





rentes particularidades del quehacer de los Bachilleratos, según iban tomando conocimiento por los mencionados intercambios, para luego sujetarlas al debate entre el conjunto del plantel.<sup>6</sup> Por otro lado, esas particularidades del contexto más inmediato en que nacía la escuela también permiten entender el carácter inaugural que habría de revestir este hecho en el escenario educativo santafesino, todavía más, cuando quienes integraban este espacio educativo se propusieron comenzar a andar el camino hacia la oficialización. Cabe mencionar, en ese sentido, que la voluntad de reclamar el reconocimiento oficial fue un tema que se fue imponiendo lentamente entre los asuntos que ocupaban al equipo docente. Es que, además de existir otros temas vinculados al funcionamiento cotidiano que urgían en su resolución, las y los integrantes de la escuela debieron primero, según decían, “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 expresaban tener escaso conocimiento. Es preciso reconocer, a su vez, que esta dilación inicial en la búsqueda por alcanzar la oficialización fue posible gracias a las relaciones establecidas con el citado Bachillerato Popular porteño. A través de ese vínculo, 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 ya oficializado, perteneciente a ese nucleamiento.

Así y todo, como en más de una ocasión señalaron quienes estaban a cargo de la coordinación del proyecto educativo, persistía la voluntad de “empezar a tejer una titularización más provincial” (Santiago, RN<sup>o</sup>21. 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

<sup>6</sup> También pudimos presenciar algunas instancias de intercambio directo, como ser, por ejemplo, una visita de integrantes de un Bachillerato Popular porteño a fines de participar de una reunión plenaria de la escuela. Allí se pusieron en común las estrategias de evaluación del desempeño estudiantil a las que recurrían en dicho Bachillerato, de modo que pudieran ser sopesadas por las y los docentes del plantel local.



funcionarios locales. De acuerdo al relato de Florencia (RNº43. Entrevista. 24/05/2013), miembro de la mencionada coordinación, 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”. Esos acuerdos se plasmaron durante el año 2013 a partir de la realización de reuniones periódicas entre funcionarios ministeriales e integrantes del equipo de coordinación de la escuela. Allí se fueron estableciendo las condiciones a las que habría de ajustarse ésta para ser reconocida, según lo determinó el Ministerio, como “Unidad Experimental”, dentro de la enseñanza de gestión privada. Si bien es cierto que el encuadramiento bajo la gestión privada –que había sido inicialmente resistido por militantes y docentes– comenzó a ser visto positivamente como una 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 (Florencia, RNº43. 24/05/2013), también obligó a la readecuación de la escuela a nuevos requisitos. Entre otros puntos, demandó la elaboración y posterior evaluación del “Proyecto Educativo Institucional”: “el proyecto pedagógico, el programa, los contenidos, las materias y la metodología”. Impuso, además, requerimientos de orden material, tales como dar cuenta de la “solvencia económica” del proyecto, y regularizar la condición de usufructo del edificio escolar (Documento de difusión de la escuela. 12/12/13).

No obstante, contra las expectativas albergadas por quienes impulsaban la escuela, quienes aducían haber cumplido con todos y cada uno de los requerimientos, la oficialización 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 respuesta, 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 de dichas oficinas. Lejos de ser un hecho menor, este “acampe” cobra signi-



ficancia en tanto condensaba la posición desde la cual la escuela aspiraba a perseguir la oficialización. Es decir, reactualizaba una estrategia de protesta y visibilización del conflicto ampliamente utilizada por la organización política hasta ese momento, ahora apropiada por la escuela para abrir un campo de lucha relativamente inédito en sus características a escala local. Trazaba, al mismo tiempo, explícitas conexiones con ese espacio de intensa confrontación y negociación con el Estado que sostenían para ese entonces los Bachilleratos Populares de provincia de Buenos Aires y Capital Federal, justo antes de que estas acciones beligerantes comenzaran a perder parte de su fuerza.<sup>7</sup>

Como puede verse, en suma, de forma semejante a lo que ha sido señalado para otros contextos (Caisso, 2021; García, 2018), la creación de la escuela y la búsqueda de oficialización de la misma supuso transitar un camino que osciló entre la confrontación directa a través de diferentes acciones de protesta y el establecimiento de acuerdos parciales con las gestiones gubernamentales. Al mismo tiempo, implicó ingresar a una densa trama que involucró, tensamente, *tanto* al sistema educativo oficial *como* a las iniciativas educativas gestadas desde organizaciones políticas y sociales, en particular, los Bachilleratos Populares. Recuperando la interpretación que propone Roseberry de la conocida metáfora thompsoniana, enfocamos esta trama de relaciones como un *campo de fuerza* dinámico, multidimensional y complejamente estructurado, donde lo dominante y lo subalterno se encuentran orgánicamente conectados. Como sostiene el autor, al interior de ese campo de fuerza un *proceso hegemónico* provee el marco material y cultural común “para vivir en, hablar de y actuar sobre los órdenes sociales caracterizados por la dominación” (Roseberry, 2007:127), y establece los procedimientos legítimos para expresar tanto aceptación como

7 Trabajos como los de Blaustein Kappelmacher et al. (2018) y Wahren (2020) identifican como características distintivas del período que va del año 2008 hasta 2011 la exponencial multiplicación de Bachilleratos Populares, el aumento de las medidas de protesta y el acrecentamiento del debate interno “en torno a la oficialización y la consiguiente tensión entre la autonomía de sus construcciones y la heteronomía que imprimió la estatalidad” (Wahren, 2020:96-97). Es después del año 2012 que comienza un lento retroceso de la beligerancia planteada desde las organizaciones que los impulsan.



descontento. De esta manera, al inscribirse en un campo abierto por los Bachilleratos Populares a nivel nacional, quienes habían dado origen a la escuela lograban abrir un espacio de disputa con el Estado local en torno al problema de la educación, y lo hacían recurriendo a un lenguaje que hacía comprensible el sentido que orientaba la confrontación y la lucha.

## 2. El camino hacia el reconocimiento oficial: acercamientos y distanciamientos

Tras los hechos sucedidos a fines de 2013, la organización alcanzó un nuevo acuerdo con el Ministerio de Educación provincial. A partir de ese momento, 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. Asimismo, se plasmó en ese acuerdo 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. A nuestro entender, este fue un hito que inauguró un nuevo momento en el proceso de construcción de la escuela, con características que marcan ciertas singularidades con respecto al momento anterior.

De este modo, durante los años que siguieron a la obtención del acuerdo con el Ministerio se fue imponiendo como tendencia el desplazamiento de las acciones de confrontación directa con el Estado, para dar mayor lugar a los espacios de diálogo y concertación entre la organización política y funcionarios ministeriales.<sup>8</sup> Según reconocía en una entrevista Nicolás (RNº61. 04/05/18), docente y miembro del equipo de coordinación de la escuela, “en algún momento había como una relación más tensa, con acampes, con situaciones más grandes. (...) [Ahora] lo del acampe, o

<sup>8</sup> Hay que reconocer que esta calma relativa podía de romperse frente al incumplimiento de los acuerdos alcanzados. Así, por ejemplo, en el año 2014, la organización política 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. De cualquier manera, este tipo de acciones fue antes la excepción que la regla durante este segundo momento de construcción de la escuela.



cuestiones más de lucha ahí en la calle... ya no... no, ino podemos hacer más nada!". Sin embargo, como veremos a continuación, este diálogo no constituyó, en modo alguno, una comunicación fluida y no problemática, ni se mantuvo estable con el transcurrir del tiempo.

Así pues, en una primera instancia continuó el espacio de encuentro entre representantes de la escuela y funcionarios ministeriales, abierto en el año anterior, destinado a reforzar el arreglo de la propuesta educativa a los requerimientos establecidos por dicha dependencia. Como parte de ese proceso, también, se pusieron en marcha distintas acciones que fueron plasmando con fuerza creciente una presencia estatal más o menos explícita en la escuela. Es decir, ciertas prácticas que, cargadas de significado estatal, fueron imprimiendo su direccionalidad hegemónica en la construcción de la misma (Achilli, 1994; Rockwell, 2018a). Tal presencia se concretizó a través del despliegue de distintos mecanismos de evaluación y control, pero también, a través de la activa apropiación por parte de las y los sujetos de rutinas, disposiciones técnicas, términos y objetos típicamente escolares que fueron permeando y conformando la vida cotidiana escolar.

Entre estos mecanismos de control es posible mencionar, según pudimos constatar durante el trabajo de campo, el requisito de que fueran presentadas para su revisión las carpetas de clases de las y los estudiantes, así como su aprobación de un examen final, enviado por el Ministerio, para cumplir con la acreditación del nivel y recibir su título de egresados/as. Además, entre los años 2014 y 2016, fue enviado semanalmente un supervisor a los fines de presenciar el dictado de las clases. Un asunto que, al menos enunciativamente, no parecía revestir mayores preocupaciones, y sobrevolaba, en cambio, a veces en tono de broma, algunos de los intercambios entre quienes participaban de la escuela.<sup>9</sup>

9 Durante el trabajo de campo pudimos registrar cómo las y los sujetos bromeaban 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 estaba presente una funcionaria ministerial, a los fines de que se portaran mejor. En una entrevista, Ofelia, quien por aquel entonces era estudiante, relató: "itodos los días venia el supervisor! Encima estaba en nuestra aula. ¡Y después ya no se quería ir más el tipo! [Se ríe] ¡Pero él venía



Con el tiempo, sin embargo, esas prácticas fueron dejadas de lado. Como lo ponía Nicolás (RN°61. 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... habla con fulano... espera... te va a llevar un mes... bueno, es muy irregular”.

De cualquier manera, cierta presencia estatal permaneció constante a través de objetos y prácticas fuertemente asociados con la escolarización oficial, que se integraron entre las rutinas cotidianas. En tal sentido, es posible mencionar, a modo ilustrativo, la utilización regular del registro de asistencias y la libreta de calificaciones, notablemente reclamados por las y los estudiantes.<sup>10</sup> O todavía más elocuente, la importancia que adquirió el 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 otorgaba legitimidad.<sup>11</sup> Según lo retrataba una egresa-

---

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]” (RN°50. 31/10/16).

10 Pudimos registrar esos reclamos cuando, por algún motivo, su uso se veía interrumpido. En una oportunidad, por ejemplo, una estudiante espetó a sus docentes a completar debidamente el registro de asistencias, mientras éstas trataban de reconstruir la concurrencia de la semana anterior: “¡Pero si no nos ponen el presente! ¡Si nos acordamos, nos acordamos, pero tienen que anotar!”, exclamo, con evidente indignación (RN°51, clase de 1er año. 31/10/16).

11 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. Esto era recalado, 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 de la escuela. Por todo lo que significa la Escuela, por todo lo que se construye a través de que



da, (Ofelia, RNº50. Entrevista. 31/10/16),

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.

Así, la posibilidad de contar con el título oficial se convertía en el sello que otorgaba "realidad" a la escuela frente a la mirada de los demás. Como sostienen Corrigan y Sayer, 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" (Corrigan y Sayer, 2007:82).

Ahora bien, por contraparte, en el curso de este proceso se fue trazando un progresivo distanciamiento con respecto a aquellas propuestas educativas que habían ejercido su influencia en el momento inicial de gestación de la escuela, los Bachilleratos Populares. Aunque ciertos aspectos que habían sido recuperados de esas experiencias continuaron presentes –tal como la organización por parejas pedagógicas, por citar un ejemplo–, otros, especialmente en lo concerniente al diseño de las asignaturas y las estrategias de enseñanza, fueron perdiendo espacio frente a los lineamientos promovidos desde el Ministerio de Educación provincial. Esta búsqueda de diferenciación había comenzado a plasmarse, al menos enunciativamente, ya hacia el final del momento anterior, ante lo que interpretaban como una mayor "flexibilidad" de los Bachilleratos Populares en comparación a la propia propuesta, y se había

---

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, egresada. RNº56, entrevista. Fecha 22/12/17).



ido profundizando con el correr del tiempo.<sup>12</sup>

De manera que, incluso, según hemos podido registrar, para algunos/as docentes que se fueron incorporando en este momento, el de los Bachilleratos Populares resultaba un campo poco conocido. Según lo expresaba Bruno, por ejemplo, quien se había incorporado como docente en el año 2015, “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” (RNº100. Entrevista. 15/10/19). Tanto es así, que el propio término “Bachillerato Popular” fue dejando de escucharse en alusión a la propia escuela. En cambio, se instaló entre sus integrantes la denominación de “escuela de gestión social”, en clara recuperación de una categoría proveniente de las políticas educativas, aunque cargada de importantes matices de sentido construidos en el propio desenvolvimiento del proyecto.<sup>13</sup>

En síntesis, consideramos que es posible caracterizar a este momento en la construcción de la escuela como un tiempo en el cual se fue configurando un reajuste en esa trama de relaciones que describimos en el apartado anterior. Es decir, un proceso por el cual, a medida que avanzaban las gestiones para alcanzar el reconocimiento estatal, desde la escuela se fue plasmando un progresivo acercamiento a la educación oficial, y como contrapartida, un distanciamiento con respecto a las experiencias educativas de los Bachilleratos Populares con las que habían estado estrechamente enlazadas. Tal proceso se expresó a través de un relativo relegamiento de las acciones de protesta y confrontación en la arena pública, pero también, a través de una creciente presencia cotidiana de objetos, prácticas y significados propios de la esco-

---

12 Según comentaba en una entrevista Florencia (RNº43. 24/05/13), una de las diferencias más importantes radicaba en la formulación de la estructura curricular: “los bachis tienen una estructura bastante flexible, con un formato más tipo taller (...). La nuestra es bastante más académica, la estructura más del EEMPA”.

13 Como es sabido, la “gestión social” es una figurada reconocida por la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 (Art. 13), que habilita a distintas organizaciones sociales a tomar parte en la gestión escolar. En otros trabajos (López Fittipaldi, 2020; 2021) hemos explorado los modos en que este término se fue reelaborando en la experiencia estudiada en tanto categoría social (Rockwell, 2009), cargada de significados propios.





larización formal. Por último, es posible entender estas dinámicas no como producto exclusivo de fuerzas impuestas externamente, sino que, como en el caso de la alta valoración del título que mencionamos más arriba, remiten también a regulaciones que operan desde adentro de los sujetos, como internalización de lo posible y deseable (Corrigan y Sayer, 2007).

### **3. La obtención del reconocimiento oficial. ¿Un cambio en las reglas del juego?**

En el mes de mayo del año 2018 la escuela obtenía el tan esperado reconocimiento oficial. Se trató de un acontecimiento experimentado como una verdadera inflexión, en la que no solo se materializaba una prolongada lucha colectiva, tal como lo expresaba uno de los docentes en el acto de cierre del ciclo lectivo de ese año (Nahuel, RNº88, 08/12/2018), sino que implicaba, además, la apertura de "una etapa totalmente distinta". Es decir, un tiempo en el cual debieron 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).

Sin embargo, de acuerdo a nuestra interpretación, este momento se expresaba menos por una ruptura abrupta que 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, 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 hacia el final de nuestra indagación.



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 que se habían dado a sí mismos, tras varios años de ir puliendo el esquema organizativo de la institución. Según argumentaba 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 ajustarse al calendario escolar oficial en lo que refiere a fechas de recesos, tiempos de inscripción de nuevos/as estudiantes, y períodos de examen.<sup>14</sup> 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

14 Según explicaba una docente, habitualmente quienes no alcanzaban la aprobación de una materia debían continuar asistiendo algunas clases extra, luego de iniciadas las vacaciones “para recuperar los contenidos en los que habían estado más flojos”. Con la oficialización “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).



al control y procesamiento de notas y asistencias habitualmente realizado. Al igual que sucedía con la Dirección, no se efectivizó un cargo específico para realizar las labores administrativas, que fueron absorbidas por los equipos de gestión ya conformados por las y los docentes para realizar otras tareas. Es así que la necesidad de cumplir con este cúmulo importante de quehaceres se imprimió con fuerza en la jornada escolar, perceptible en el trajinar de quienes se responsabilizaron por los mismos y en el progresivo abarrotamiento de cajas y carpetas con nueva documentación.

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 EEM-PA. Puntualmente, según lo explicaba Andrea (RN<sup>o</sup>74. 17/09/18), para poder asignar las notas de evaluación en la libreta de calificaciones debían tanto dividir “áreas” como reunificar “Seminarios”.<sup>15</sup> 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”.

En suma, aunque vivido como un hito por parte de las y los sujetos involucrados en la construcción de la escuela, consideramos que la obtención del reconocimiento oficial debe entenderse, antes bien, 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. Expresado en otros términos, constituyó una producción conjunta, aunque desde desiguales relaciones de poder, que involucró tanto la lucha y la demanda, como la negociación, la concertación y, por parte de los gobernantes, como diría Thompson (1984), “un constante y diestro ejercicio, de teatro y concesión” (1984:60).

15 Tras un proceso que se extendió por años, las y los docentes de la escuela habían arribado a una organización curricular que, aunque fundada en lineamientos ministeriales, pretendía dotar de un sello propio a la propuesta educativa. Las diferentes materias se unificaron en cuatro áreas principales, y se crearon “Seminarios”, caracterizados por una organización temática a partir del cruce de distintas disciplinas y la incorporación de docentes invitados – profesionales, artistas, escritores, activistas políticos, entre otros–.



Ahora bien, si, como propone Roseberry, enfocamos esas relaciones hegemónicas no como un orden acabado y monolítico, sino como “un proceso problemático, disputado y político de dominación y lucha” (Roseberry, 2007:123), podremos comprender que la progresiva sujeción a las regulaciones estatales no implicó abandonar una posición de disputa. En cambio, desde la perspectiva de quienes protagonizaron estos procesos, la obtención del reconocimiento estatal significaba una posibilidad concreta para “cambiar las reglas del juego”, y transformar “desde la frontera” las reglas que ordenan el sistema educativo oficial.<sup>16</sup> Tal como lo expresaban, su vocación era hacer de la “gestión social” “la educación del siglo XXI”, y ello, a partir de intervenir activamente en la formulación de una futura ley de educación para la provincia de Santa Fe. Según pudimos registrar al momento de finalizar esta investigación como procesos todavía en curso, esto suponía la voluntad de ejercer presión para la inclusión de la figura “gestión social” en la letra de la ley y, todavía además, tomar un rol protagónico en la definición de su contenido, plasmando allí las características que había ido asumiendo con el tiempo la propia propuesta.

### **Palabras finales. Sentidos de una escuela en la frontera**

El análisis presentado en las páginas que anteceden nos empuja a ver las experiencias educativas gestadas por organizaciones sociales y políticas no como entidades contrapuestas al Estado, sino más bien, como conformadas por relaciones y procesos de hegemonía que traspasan todo el cuerpo social. *Pedagogías*, como diría Gramsci (1971), por las que el estado “educa”: orienta, traza caminos, abre y cierra posibilidades, ejerce presiones más o

<sup>16</sup> Así lo ponía en palabras una docente en un acto escolar: “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).



menos enérgicas o violentas, por las que pretende definir, a fin de cuentas, qué es una escuela. Esto no nos obliga, por otro lado, a ver a los conjuntos subalternos como inmóviles frente a la presión estatal. Pues aquella versión oficial será, a su vez, aceptada o confrontada, apropiada y reinventada, por los múltiples caminos en los que se expresa la controversia y la lucha.

Cabe aclarar, asimismo, que los procesos descriptos remiten a tendencias que se fueron imponiendo con relativas marchas y contra-marchas en la constitución de la escuela y, por cierto, no agotan la totalidad de lo que allí sucede cotidianamente. Como argumenta Thompson (1984), el proceso por el cual se impone la hegemonía no es determinado ni automático, ni ofrece nunca una visión totalizadora. Siempre existen intersticios y grietas, gérmenes de otras concepciones, "indicios de procesos alternativos, de resistencias o de otros mecanismos sociales" (Achilli, 1994:29). Dar cuenta en profundidad de ello excedió los límites que nos trazamos para este escrito, pero resulta necesario para alcanzar una visión más compleja de los sentidos involucrados en la construcción de estas propuestas escolares.

Por último, mostrar estas relaciones en su dinamismo, con sucesivas reconfiguraciones en el transcurrir del tiempo, nos advierte contra interpretaciones estáticas acerca del carácter conservador o transformador del orden sociocultural que puede adquirir cierta institución en un determinado momento histórico (Rockwell, 2018a). Sopesar el sentido en que se mueven estas construcciones sociales requiere inscribirlas en un movimiento histórico de más amplio alcance.

## Referencias Bibliográficas

- ACHILLI, E. (1994). *Escuela, democracia y participación. Una antropología de la cotidianeidad escolar*. Rosario, UNR Editora.
- ACHILLI, E (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde Editor.
- ALFIERI, E., y F.D. LÁZARO (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., y R. ELISALDE (2015). Bachilleratos populares en la



- Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Revista Polifonías*, 7, 154-177.
- BATALLÁN, G. (2007). *Docentes de infancia: Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Paidós.
- BLAUSTEIN KAPPELMACHER, A. L.; P. RUBINSZTAIN y S. SAID (2018). Las disputas por los sentidos de lo público en educación. Los Bachilleratos Populares en el ciclo kirchnerista en la Argentina. En H. René y M. Méndez (Eds.), *Las disputas por lo público en América Latina y el Caribe*. CLACSO; Transnational Institute of Latin America; IELAC. pp. 125-158
- CAISSO, L. (2021). *Una escuela como ésta. Etnografía de experiencias educativas en un movimiento social*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- CERLETTI, L. y L. SANTILLÁN (2015). Lo "histórico" en la investigación etnográfica: las presencias de múltiples temporalidades, dificultades y desafíos. *Boletín de Antropología y Educación*, 9(9), 115-120.
- CORRIGAN, P. y D. SAYER (2007). El gran arco. La formación del Estado inglés como revolución cultural. Introducción y Postdata. En M. L. Lagos y P. Calla (Eds.), *Antropología del Estado. Dominación y prácticas en América Latina*. INDH/PNUD. pp. 39-116
- CRAGNOLINO, 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>
- GARCÍA, J. (2018). *La producción cultural del sujeto crítico: construcciones de conocimientos en "Bachilleratos Populares"* (tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires
- GLUZ, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. CLACSO. <http://core.cambeiro.com.ar/0-84631-43.pdf>
- GRAMSCI, A. (1971). *La política y el Estado moderno*. Barcelona, Ediciones Península.
- 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>
- 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, FLACSO.
- 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)



- LÓPEZ FITTIPALDI, M. (2020) "Hacer escuela, hacer colectivo". movimientos sociales, jóvenes y experiencias educativas desde una perspectiva antropológica (Rosario, Argentina). *Campos - Revista de Antropología*, 21(2), 50-74. <https://doi.org/10.5380/cra.v21i2.73368>
- LÓPEZ FITTIPALDI, M. (2021) *Movimientos sociales y educación. Un análisis antropológico de experiencias socioeducativas emergentes en contextos de desigualdad social (Rosario, Santa Fe, Argentina)* (tesis doctoral) Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- NEMCOVSKY, M. (2015). Nociones en contextos. Apuntes para pensar las políticas educativas. *Revista de la Escuela de Antropología*, pp. 25-46.
- NEUFELD, M. R. et al. (2021) *Políticas sociales y educativas entre dos épocas*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.
- PAGANO, A. (2018). Organizaciones sociales, experiencias educativas y procesos de democratización en el conurbano bonaerense. *Revista de Políticas Sociales*, 6, 59-64. <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/791>
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- ROCKWELL, E. (2018a). Repensando la institución escolar. Una relectura de Gramsci. En N. Arata, J. C. Escalante y A. Padawer (Eds.), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 97-137). CLACSO.
- ROCKWELL, E. (2018b). Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 21-32.
- ROCKWELL, E. y J. EZPELETA (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, 12. <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>
- 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.
- SANTILLÁN, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- SVERDLICK, I. y P. COSTAS (2008). Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires - Argentina. En P. Gentili e I. Sverdlick (Eds.), *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Buenos Aires, Fundación Laboratorio de políticas públicas. pp. 199-250
- THOMPSON, E. P. (1984). *La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases? En Tradición, revuelta y consciencia de clase*. Barcelona, Grijalbo. pp. 13-61
- TORRES CARRILLO, A. (2017). Prácticas educativas en movimientos sociales



de América Latina. *Folios*, 46, 3–14.  
<https://doi.org/10.17227/01234870.46folios3.14>

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>

