

«Venimos a pensar la educación del siglo XXI».  
Movimientos sociales y creación de escuelas (Rosario, Santa Fe)

«*We come to conceive the education of the 21st century*». *Social movements and school creation (Rosario, Santa Fe)*

López Fittipaldi, Marilín

Marilín López Fittipaldi \*  
marilinlopez@gmail.com  
Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (CEACU, FHya, UNR), Argentina  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

**Itinerarios educativos**  
Universidad Nacional del Litoral, Argentina  
ISSN: 1850-3853  
ISSN-e: 2362-5554  
Periodicidad: Semestral  
núm. 17, e0033, 2022  
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 14 Agosto 2022  
Aprobación: 12 Octubre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5823649003/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2022.17.e0033>

**Resumen:** En este trabajo abordamos el proceso de organización curricular de una escuela secundaria de «gestión social» para personas jóvenes y adultas, creada por una organización social y política de la ciudad de Rosario (Santa Fe). Esta focalización se desprende de una investigación socio-antropológica más amplia, cuyo interés radicó en los modos en que se fue configurando dicha iniciativa educativa en el curso de un prolongado proceso de construcción. La indagación se desarrolló desde un enfoque teórico-metodológico relacional e implicó un extenso trabajo de campo de tipo etnográfico. En contraste con otras interpretaciones sostenemos que, lejos de resultar una construcción estática, en estricta oposición a la escolarización oficial, el proceso de conformación de la escuela ha de verse como un movimiento fluctuante, con acercamientos y alejamientos relativos, tanto con respecto a la educación oficial como a las alternativas gestadas desde las organizaciones sociales. Tal es así que podemos comprenderlo como un proceso continuo y siempre inacabado, abierto a transformaciones y desplazamientos en direcciones no previstas.

**Palabras clave:** movimientos sociales, escuelas de «gestión social», organización curricular, innovación educativa.

**Abstract:** *In this paper we address the process of curricular organization of a «social management» secondary school for young people and adults, created by a social and political organization in the city of Rosario (Santa Fe). This focus derives from broader socio-anthropological research, interested in the ways in which this educational initiative was configured in the course of a long construction process. The research was unfolded under a relational theoretical-methodological approach and involved a long-term ethnographic fieldwork. In contrast to other interpretations, we argue that, far from being a static construction, in strict opposition to official schooling, the process of shaping the school must be seen as a fluctuating movement, with relative approaches and distances, both with respect to official education and to the alternatives developed by social organizations. Thus, we can understand it as a continuous and always unfinished process, open to transformations and displacements in unforeseen directions.*

**Keywords:** *social movements*, «social management» schools, *curricular organization*, *educational innovation*.

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se han ido desplegando distintos procesos, en la confluencia de relativas continuidades y cambios, que imprimen nuevos desafíos en el campo escolar y educativo, a la vez que renuevan las inquietudes de quienes asistimos a ellos. Aludimos, concretamente, a una creciente expansión del sistema educativo que, en contradictoria conjunción con la persistencia de profundas desigualdades (Feldfeber *et al.*, 2018; Nemcovsky & Saccone, 2020; Neufeld, 2020), colocó a la problemática de la exclusión e inclusión en el centro de la escena (Diez *et al.*, 2015; Gentili, 2011; Santillán, 2020). También, en concatenación con tales procesos, a una 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 (LEN), al nivel secundario (De la Fare, 2013; Finnegan, 2016; Paoletta, 2017).

Referimos, a la par, a las dinámicas desplegadas por colectivos sociales y políticos que erigieron intensas disputas por el derecho a la educación de los sectores populares, concretando la puesta en marcha de distintas alternativas en las «fronteras e intersticios» de la intervención estatal (Cragolino, 2017; Santillán, 2020). De manera que dichos agrupamientos no solo impulsaron demandas en pos de una mayor inclusión de aquellos sectores en el sistema formalizado de enseñanza, sino que han promovido también una variedad de propuestas de gestación propia, entre las que se contaron las escuelas secundarias para personas jóvenes y adultas, conocidas usualmente bajo el nombre de Bachilleratos Populares (Caisso, 2021; García, 2018).

En ese contexto, un amplio abanico de investigaciones se ha preguntado por las particulares características que asumen tales iniciativas de escolarización, procurando identificar aspectos contrastantes con la escuela oficial y enfatizando las «innovaciones» que suponen en términos de su práctica educativa (Ampudia & Elisalde, 2015; Langer, 2010, entre otros). De este modo, se argumenta que estas escuelas «resulta(n) en todos sus aspectos algo novedoso y alternativo a las ofertas existentes en el marco de la educación formal» (Sverdlick & Costas, 2008:224), mientras que es la experimentación con «nuevos formatos» lo que les permite garantizar derechos educativos vulnerados (Pagano, 2018). Se señala, asimismo, el vital desafío de limitar los efectos de la injerencia estatal, en pos de mantener su autonomía político-pedagógica a través y más allá de los procesos encausados hacia la oficialización (Gluz, 2013; Wahren, 2020).

Como un modo de contribuir a este debate, en el presente trabajo nos proponemos abordar el proceso de construcción de una escuela secundaria de «gestión social» destinada a personas jóvenes y adultas, creada por una organización social y política de la ciudad de Rosario (Santa Fe).<sup>[1]</sup> En particular, analizaremos el proceso de elaboración colectiva al que se abocaron docentes y militantes, por el cual se fue gestando progresivamente el diseño curricular de la escuela. Siguiendo a Achilli, entendemos la *organización curricular* como el «trabajo colectivo en torno de aquello que, se supone, organizará los procesos de enseñanza y aprendizajes esperados/deseados institucionalmente» (Achilli, 2009:306). Dicho de otro modo, aludimos 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. Desde esta perspectiva, entonces, el foco lo constituyen

---

## NOTAS DE AUTOR

\* Marilín López Fittipaldi es octora en Antropología (Universidad de Buenos Aires) y Licenciada en Antropología (Universidad Nacional de Rosario). Becaria Posdoctoral CONICET. Es docente en la Escuela de Antropología, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Investiga problemáticas vinculadas al campo de la educación y movimientos sociales en contextos de desigualdad y conflictividad socio-urbana.

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 misma.

Para cumplir nuestro propósito recuperamos parte de una investigación socio–antropológica más amplia (López Fittipaldi, 2021), focalizada en los modos en que se fue configurando dicha iniciativa educativa en la trama de relaciones e interdependencias de distintas dimensiones: i) los procesos que permean el contexto barrial en el que se halla inmersa; ii) las dinámicas de demanda y negociación entabladas con el Estado, encaminadas a obtener el reconocimiento oficial del proyecto educativo; iii) las prácticas, significaciones y relaciones intersubjetivas desplegadas en el curso del proceso escolar.

Dicha indagación se orientó desde un enfoque socioantropológico relacional (Achilli, 2009) que privilegia el conocimiento de la cotidianidad 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 que sustentó el análisis se construyó en base a un trabajo de campo de larga duración, desarrollado entre los años 2010 y 2019. Durante el mismo, recurrimos a diferentes estrategias: entrevistas en profundidad con docentes, estudiantes y graduados/as, observaciones durante la jornada escolar, asambleas, reuniones del equipo docente, marchas, acciones de protesta y diferentes actividades emprendidas tanto por la misma escuela como por la organización política más amplia. También relevamos diversas fuentes documentales —noticias, normativas oficiales y documentos generados por las y los protagonistas de los procesos estudiados—.

En las páginas que siguen realizaremos un recorrido temporal que va desde el momento de iniciación del proyecto educativo, en el año 2011, hasta la obtención del reconocimiento oficial de la escuela, en el año 2018. Procuramos así poner de relieve los sucesivos movimientos que se fueron concretando en este extenso proceso de creación, destacando, asimismo las diversas fuerzas que confluyen, se superponen y confrontan, en esa configuración escolar. Es decir, las presencias explícitas e implícitas del Estado, junto a las contestaciones, rearticulaciones y apropiaciones que realizan los sujetos (Achilli, 2009; Neufeld, 2020; Rockwell, 2018). Un esfuerzo por resaltar el sentido activo y creativo, de simultáneo desafío y confirmación, que entraña todo proceso de *producción cultural*, aun desde posiciones subordinadas (Levinson & Holland, 1996).

## LA CREACIÓN DE UNA PRIMERA PROPUESTA CURRICULAR: ENCRUCIJADAS ENTRE LA «EDUCACIÓN TRADICIONAL» Y LA «EDUCACIÓN POPULAR»

La escuela que es foco de esta investigación resulta de una iniciativa surgida en el año 2011, como ya se mencionó, en el marco del proyecto más amplio de una organización socio–política de base territorial. En ese entonces su accionar se concentraba en un espacio barrial ubicado en el límite noroeste del municipio de Rosario. Se trata de un poblamiento irregular en los terrenos circundantes a un curso hídrico, el cual, luego de varias décadas de ocupación, reúne sectores con desiguales grados de urbanización y condiciones materiales de vida, incluyendo áreas con características de tipo rural.

El objetivo inicial de esta acción estuvo estrechamente ligado a los procesos de conflictividad socio–urbana que permeaban la histórica conformación de ese barrio y habían dado vida, a su vez, a la mencionada organización: los frecuentes anegamientos que sufrían las y los pobladores, junto a la permanente amenaza de desalojo, a causa de la existencia de un proyecto urbanizador que pretendía transformar aquel lugar para destinarlo a sectores sociales de mayores recursos.<sup>[2]</sup> Ante ese escenario, según esgrimían las y los militantes de la organización, una escuela asentada entre los terrenos en disputa funcionaría como «una muralla» para frenar el avance de la erradicación de las viviendas.

Ahora bien, aunque hasta ese momento venían desarrollando otras actividades educativas con niños/as y jóvenes del barrio, tal como insistían las y los militantes, nunca antes habían tenido el impulso de «hacer una

escuela». En cambio, la definición cobró forma en un contexto histórico marcado por el notorio crecimiento de los Bachilleratos Populares a nivel nacional (Ampudia & Elisalde, 2015; García, 2018; Wahren, 2020) y estuvo permeada, más concretamente, por los contactos fluidos entablados con integrantes de un Bachillerato Popular porteño. Es preciso señalar, en este punto, que este tipo de experiencias no tenía antecedentes directos en la provincia de Santa Fe y fue la escuela estudiada la primera en presentarse como Bachillerato Popular en dicha jurisdicción.<sup>[3]</sup>

De esta manera, las iniciativas radicadas en Buenos Aires gravitaron como referencia inicial para la escuela, un «modelo» donde contrastar las dudas, aciertos y dificultades que iban experimentando en el proceso de construcción del propio proyecto escolar. Así, bajo esta influencia se delinearón diversos aspectos del ordenamiento institucional, tales como la organización del plantel docente en «parejas pedagógicas» —es decir, el agrupamiento de dos o más docentes para el dictado de cada asignatura— o la constitución de una asamblea de docentes y estudiantes como principal órgano decisor, entre otros.

La propuesta curricular, por su parte, fue producto de un extenso proceso de elaboración, que se prolongó por un tiempo considerable y en simultáneo a la puesta en funcionamiento de la escuela. En correspondencia con lo antedicho, también en este asunto docentes y militantes siguieron la guía trazada por los Bachilleratos Populares, aunque recuperando, a la par, elementos de la escuela secundaria común y de las Escuelas de Enseñanza Media Para Adultos (EEMPA) de la provincia de Santa Fe.<sup>[4]</sup> Con todo, el objetivo expreso era lograr una «convergencia entre lo curricular y lo político» que permitiera arribar a una estructura original, combinando aquellos aportes con una serie de definiciones que iban sido fruto de la discusión colectiva en torno a la propia práctica cotidiana.

Entre estas discusiones, como detallaremos a continuación, destacamos dos temas principales: la inclusión/exclusión de determinados contenidos como conocimientos escolares y la organización de tales contenidos en distintas asignaturas. No obstante, tuvieron en común el haberse articulado sobre concepciones que tendían a confrontar cierta tradición de «educación popular», sobre la que aspiraban a erigir la propuesta, frente a la «educación oficial», de la que pretendían distanciarse críticamente. Es decir que, aunque el sistema de enseñanza formalizado no dejó de ser una referencia a tomar en cuenta, tal como ya mencionamos, era simultánea y contradictoriamente blanco de fuertes objeciones, asentadas sobre sentidos polarizantes en torno a «lo popular» y «lo tradicional».

Pues bien, con respecto al primer tópico mencionado, es decir, la definición de aquellos saberes que serían incluidos como conocimientos escolares, circulaban distintos sentidos en tensión.<sup>[5]</sup> De manera 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, RN°25. 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».<sup>[6]</sup> 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 mi» (Daniel, RN°25. 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, 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, RN°25. 23/07/11).

Una segunda preocupación radicó, como anticipamos, en la definición de distintas asignaturas, ya que, según 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, 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, otro miembro del equipo de coordinación,

[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. (RN°37, observación en reunión de docentes. 01/10/11)

De esta manera se arribó 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 creada partía de un primer año que buscaba conservar «la lógica de la organización más tradicional» en cuanto a la división de «materias tradicionales», para pasar luego a un segundo año donde estas se integraban 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 de 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 tres «terminalidades» —«Comunicación Estratégica», «Producción Rururbana» y «Salud»—, en el primer cuatrimestre, y «pasantías territoriales», estrechamente vinculadas a los proyectos sostenidos por el movimiento social en el barrio, en el segundo cuatrimestre. La materia «Diálogos Políticos», por último, se pensó como eje estructurador de los tres años de cursado, apuntalando la impronta política que se aspiraba dar al recorrido formativo (Documento: «Confeción de los modos Curriculares de la Escuela», año 2012).

Como puede verse, un aspecto nodal de este diseño radicó en la propuesta de «terminalidades» y «pasantías territoriales» específicas, fundamentadas en la impronta del proyecto político de la organización y en las características del espacio socio-urbano en que se emplazaba la escuela. Así lo exponía Santiago, al presentar la propuesta al plantel docente (RN°38, observación. 15/10/11):

Evidentemente el estar en un espacio rural, rurubarno, 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.

Es que en la visión de quienes daban impulso a la escuela, esta era considerada como el espacio cardinal para la formación de las y los sujetos que encarnarían el proyecto político de la organización: el llamado «trabajador territorial». En sus palabras, «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». De forma que las «terminalidades» cumplieran el objetivo de brindar «contenidos prácticos que permiten al colectivo nutrirse de conocimientos que permitan transformar el territorio» (Documentos de circulación interna: «Estrategia 2012» y «Confeción de los modos Curriculares de la Escuela», año 2012).

No menos importante, desde su mirada, resultaba el hecho de que estas «terminalidades» aportaban singularidad a la propuesta, siendo otro modo más de distanciarse de la «educación tradicional» y 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» (Santiago, RN°38. 15/10/11).

En suma, durante este primer momento de construcción de la escuela, circulaban con fuerza entre docentes y militantes ciertas concepciones que tendían a realzar contrastes entre la llamada «educación tradicional» —encarnada por las escuelas oficiales— y la «educación popular» —representada por los Bachilleratos Populares—, siendo esta oposición un eje ordenador desde el cual pensar el rumbo que quería darse a la

propia iniciativa. Dando direccionalidad a esta construcción, a su vez, cobró fuerza la intención de otorgar originalidad al proyecto escolar, construir una escuela «otra». Retomando las palabras con las que lo enunciaba Leandro (RN°38, 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.

## REELABORACIONES DE LA PROPUESTA CURRICULAR RUMBO A LA OFICIALIZACIÓN: LA CENTRALIDAD DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

A partir del año 2013 se pusieron en marcha determinados procesos que imprimieron una reorientación en el curso que venía asumiendo la construcción de la escuela. Nos referimos, de un lado, a la definición de trasladar el emplazamiento de la escuela a otro sector del barrio, alejado del corazón del conflicto por el proyecto urbanizador, pero también mucho más poblado. En los hechos, la mudanza constituyó una inflexión que permitió ampliar la llegada a nuevos sectores, más allá del círculo de militantes y personas allegadas que había protagonizado aquellos primeros pasos. Se produjo a partir de allí el arribo de un vasto contingente de estudiantes cada vez más jóvenes, motivados/as no tanto por la lucha para resistir los desalojos, tal como sucedía con las primeras cohortes, sino por la intención de finalizar sus estudios secundarios. Esta transformación caló con fuerza en los sentidos construidos por las y los docentes acerca del para qué de la escuela en el barrio y así, de la defensa de la tierra y la formación de militantes para la transformación del territorio, el acento pasó a colocarse en la necesidad de inclusión educativa de las y los jóvenes: «[Es dar] 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» (Santiago, RN°44, observación en protesta para reclamar por la oficialización de la escuela. 12/12/2013).

Del otro lado, aludimos entre estos procesos al inicio de las gestiones con las que militantes y docentes pretendían encaminarse al reconocimiento estatal de la escuela.<sup>[7]</sup> Es que, si bien la oficialización no se logró sino hasta varios años después, este fue el inicio de un complejo proceso por el cual el proyecto educativo debió ajustarse, por cierto, con relativas marchas y contramarchas, a distintos mecanismos de regulación y control estatal, involucrando desde aspectos edilicios, calendarios y horarios escolares, hasta currículas y programas, mecanismos de evaluación y acreditación, entre varios otros. Pero este derrotero se fue orientando no solo en función de límites y presiones estatales, más o menos resistidos o negociados, sino también, significativamente, por la activa apropiación de los sujetos de prácticas y sentidos propios de la escolarización oficial.<sup>[8]</sup>

De modo tal que fue preponderando en el cuerpo docente la intención de acercarse a una estructura curricular conforme a la escolarización formal, y en ese movimiento, profundizar diferencias con respecto a la propuesta de los Bachilleratos Populares. Este distanciamiento se fue amplificando con los años, de modo que incluso el término dejó de escucharse en alusión a la propia institución. Mientras tanto, en cambio, ganaba espacio la denominación de «escuela de gestión social», en una referencia término a término a una categoría emanada de las políticas educativas, contenida en la LEN.<sup>[9]</sup>

En este proceso, aunque las y los docentes no renunciaron a la intencionalidad de «politizar» los contenidos curriculares y ofrecer a los estudiantes una «perspectiva crítica» —marcando continuidad con los primeros tiempos de la escuela y con los propósitos manifiestos de los Bachilleratos—, cobró centralidad una nueva categoría para definir la orientación que asumiría la propuesta: la «innovación» educativa o pedagógica.

Es posible interpretar la recuperación de este término, en parte, vinculado a la relevancia que el mismo fue cobrando de forma generalizada en las políticas educativas 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 (Montesinos & Diez, 2021; Nemcovsky & Saccone, 2020).<sup>[10]</sup> Probablemente como un eco de estos planteos, las y los docentes confluían en este llamamiento y, tal como aseveraba Nicolás (RN°61, entrevista. 04/05/18), invocaban a la necesidad de «innovar»: «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, es pertinente aclarar que la concepción acerca de la «innovación» que predominó entre las y los integrantes de la escuela 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, el acento en la «creatividad» y en la utilización de «formas dinámicas» que pudieran captar el interés del juvenil estudiantado (Andrea, RN°72. 10/09/18). O también 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. RN°100, entrevista. 15/10/19)

De forma más concreta, esta intencionalidad se plasmó en el diseño curricular en la extensión de la organización por «Áreas» —Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua y Comunicación— a la totalidad de los años y ya no reducida al segundo y tercer año, como había sido en un comienzo.<sup>[11]</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 por su articulación 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, habían pasado a condensar 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—. Por último, la organización curricular incluyó un espacio denominado «Integración», que en cierto modo aparecía reemplazando aquel «Diálogos Políticos» del momento inicial, pero con un nuevo objetivo: trabajar en la construcción y fortalecimiento del grupo y articular los contenidos de las distintas asignaturas.

En pocas palabras, en este segundo momento de construcción de la escuela persistió la intención de dotar de originalidad a la propuesta curricular, pero ahora articulada por la centralidad conferida a la «innovación». El lugar nodal que asumió esta categoría condensa el entrecruzamiento de elementos propios de la política educativa y la escolarización oficial junto a la actividad creativa de los sujetos, anclada en la propia experiencia, por la cual fue posible dotar al término de sentidos propios.

## PALABRAS FINALES

Al abordar el proceso de organización curricular de la escuela reconocimos dos momentos: uno que abarcó los primeros tiempos desde su fundación, en el año 2011, y otro que se inició, en 2013, con la puesta en marcha de las gestiones para alcanzar el reconocimiento oficial. Puesto sintéticamente, si ambos expresaron la búsqueda de militantes y docentes por otorgar un sello original a la propuesta escolar, las definiciones sobre cómo encauzar esta tarea se desarrollaron con características distintivas. En el primero, en la trama de la influencia ejercida por los Bachilleratos Populares a escala nacional, tales definiciones estuvieron orientadas,

de forma predominante, por sentidos y valoraciones contrapuestos en torno a las así llamadas «educación tradicional» y «educación popular». En el segundo, en cambio, lo que primó fue la voluntad más o menos explícita de acercarse a la escolarización oficial, si bien desde una directriz «innovadora» con respecto a esta.

Ahora bien, a pesar de que los sentidos puestos en juego por los sujetos nos llevan a identificar acentos contrastantes y distinciones a veces dicotómicas, esto no supone soslayar la mayor complejidad del proceso descrito. En cambio, como sugiere cierta tradición gramsciana (Rockwell, 2018), es menester reconocer en la conformación institucional tanto la fuerza viva de la sociedad civil como el «sentido estatal» de procesos y acciones que, aun con variadas expresiones e intensidades, fueron permeando y sedimentándose en los distintos momentos de este recorrido histórico. Una persistente presencia pasible de ser, a su turno, alternativamente negada, contestada, absorbida y recreada, esgrimida como instrumento de lucha por parte de los sujetos que dan vida a la escuela.

En esa línea, el análisis presentado permite argumentar que, lejos de resultar una construcción estática, en estricta oposición a la escolarización oficial, como sostienen otras interpretaciones, el proceso de conformación de la escuela ha de verse como un movimiento fluctuante, con acercamientos y alejamientos relativos, tanto con respecto a la educación oficial como a las alternativas gestadas desde las organizaciones sociales. Tal es así que podemos comprenderlo como un proceso continuo y siempre inacabado, abierto a transformaciones y desplazamientos en direcciones no previstas, incluso por sus mismos protagonistas.

Es en ese sentido, también, que podemos entender cómo un mayor acercamiento a la educación oficial, materializado en la creciente apropiación de prácticas y categorías asociadas con la misma, entrañó, de manera aparentemente contradictoria, la posibilidad de abrir nuevos campos de disputa con el Estado. Como un proceso todavía en ciernes al finalizar la indagación, docentes y militantes buscaban ejercer presión para propulsar la sanción de una normativa que regulase la «educación de gestión social» a nivel provincial. Aspiraban, todavía más, a plasmar en la letra de la ley un contenido específico para dicha categoría, definido por ellos/as mismos/as y en base a las características que había ido tomando la propia experiencia, haciendo de la «innovación» su eje vertebrador. Como advertía Nicolás, docente y referente de la organización, en un acto público para dar visibilidad a la iniciativa, «no venimos solamente a hacer escuela, venimos a pensar la educación del siglo XXI» (RN°86. Observación. 17/11/2018).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Achilli, E. (2009). *Familia, escuela y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- Ampudia, M., & Elisalde, R. (2015). Bachilleratos populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Revista Polifonías*, 7, 154–177. Recuperado de: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/7%20-%20Ampudia.pdf>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.19137/els-2019-161606>
- Caisso, L. (2021). *Una escuela como ésta. Etnografía de experiencias educativas en un movimiento social*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Calamari, M., Saccone, M., y 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. DOI: <https://doi.org/10.35305/revistadeantropologia.v0iXXI.20>

- Cragolino, E. (2017).** Desde las escuelas primarias a las escuelas secundarias campesinas. Luchas por la educación pública en Córdoba, Argentina. *Educacao e Sociedade*, 38(140), 671–688. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177882>
- 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)*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006570.pdf>
- 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. Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/>
- Feldfeber, M., Puiggrós, A., Robertson, S., & Duhalde, M. (2018).** *La privatización educativa en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina – CTERA.
- Finnegan, F. (2016).** La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina: Una expansión controversial. *Encuentro de saberes*, 6, 33–42. Recuperado de: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/artic le/viewFile/3068/1017>
- García, J. (2018).** *La producción cultural del sujeto crítico: construcciones de conocimientos en «Bachilleratos Populares»* (Tesis de Doctorado). Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9989>
- 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. Recuperado de: <http://bibliotecavirtua l.clacso.org.ar/clacso/posgrados/20120612104223/Politicasymovi mientoseneducacion.pdf>
- Gluz, N. (2013).** *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20130902114900/NoraGluz.pdf>
- 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, FLACSO]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10469/3630>
- 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.
- 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 inédita de doctorado). Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- 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), 1–24. DOI: <http://doi.org/10.35305/rea.viXXX.181>
- Montesinos, M. P., & Diez, C. (2021).** La construcción de «problemas educativos»: políticas estatales acerca de la obligatoriedad escolar y sentidos en pugna. En *Actas del 12 Congreso Argentino de Antropología Social*. Organizado por la Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/132453>
- 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). Rosario: Laborde Editor.
- 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). 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. Recuperado de: <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/791>
- 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. DOI: <https://doi.org/10.19137/els-2017-141406>
- Rockwell, E. (2009).** *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2018).** 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). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia\\_Elsie\\_Rockwell.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf)
- Rosemberg, D. (2016).** *Escuelas de gestión social. Ni estatales ni privadas. En 10 años de la Ley de Educación Nacional*. Unipe. Editorial Universitaria. Recuperado de: <https://editorial.unipe.edu.ar/la-educacion-en-debate/numero-s-38-al-47-ano-2016/item/51-edicion-especial-10-anos-de-la-ley-de-educacion-nacional>
- 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). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires.
- 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). Buenos Aires: Fundación Laboratorio de políticas públicas.
- Wahren, J. (2020).** Bachilleratos populares en Argentina. Educación desde los movimientos sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47), 89–109. DOI: <https://doi.org/10.26489/RVS.V33I47.5>

## NOTAS

[1] Con el fin de resguardar el anonimato de las y los sujetos con quienes interactuamos, los nombres propios de personas, instituciones y del barrio donde se emplaza la escuela fueron omitidos o cambiados por seudónimos, según los casos. Las palabras encomilladas remiten a términos o expresiones literales utilizadas por las y los sujetos, registradas durante el trabajo de campo. 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 autopercibidas, como varones y mujeres.

[2] Por cuestiones de espacio no podemos desarrollar con mayor profundidad el análisis del espacio socio-urbano y de los procesos de conflictividad de los que hacemos mención. Para una descripción más detallada, consultar López Fittipaldi (2021).

[3] Con esto procuramos indicar que no existían otras propuestas escolares gestadas desde organizaciones sociales y políticas, reconocidas bajo el nombre de Bachilleratos Populares. Si existían, en cambio, algunas otras propuestas impulsadas por agrupamientos disímiles que, en un amplio espectro, pueden ser consideradas «alternativas», «autogestionadas», «innovadoras» o «experimentales» y que, con el tiempo, se fueron auto-inscribiendo en el campo de la educación de «gestión social» —si bien esta categoría no existe en la normativa provincial vigente, cuya sanción es anterior a la LEN—.

[4] Además de ser un propósito enunciado por los mismos sujetos, pudimos observar en nuestro trabajo de campo cómo estas referencias se materializaron, por ejemplo, en la notable circulación de programas y diversos documentos oficiales, así como también, de conocimientos aprehendidos en las propias experiencias vividas en el ámbito de la escolarización oficial. Todo ello tomaba parte importante de las reuniones del plantel docente destinadas a la elaboración de la estructura curricular.

[5] Siguiendo a Achilli (1996), entendemos como conocimientos escolares al conjunto de saberes que incluye tanto a los formalmente definidos por el Estado —que se expresaba, como dijimos, a través de la apropiación de programas oficiales—, como a los que circulan y se construyen en el aula.

[6] Utilizamos la abreviatura «RN°» (Registro de Campo N°) para indicar la numeración de los Registros de Campo. Además, se incluirá en la referencia información necesaria para contextualizar la cita cuando esta no aparezca en el cuerpo del texto.

[7]Para un análisis en profundidad de los complejos procesos de lucha y negociación abiertos en el camino hacia el reconocimiento oficial, se puede consultar López Fittipaldi (2022).

[8]En tal sentido es posible mencionar, a modo ilustrativo, la utilización regular del registro de asistencias y la libreta de calificaciones, notablemente reclamados también por las y los estudiantes. O todavía más elocuente, la significativa importancia que adquirió el título oficial de finalización del nivel, una vez que este fue alcanzado.

[9]Todo lo cual resulta más significativo si se tiene en cuenta que esta figura terminó siendo prácticamente relegada en su uso por los Bachilleratos Populares, allí donde han tenido una mayor expansión. Según sostienen otros estudios, este abandono puede comprenderse por la indefinición de la normativa pese a su reconocimiento, así como por la existencia de discrepancias entre distintos proyectos educativos que se arrogan su utilización (Blaustein Kappelmacher *et al.*, 2018; Gluz, 2013). De modo tal que la categoría fue apropiada en mayor medida por iniciativas diferentes, promovidas desde organizaciones no gubernamentales y con una impronta filantrópica (Rosemberg, 2016).

[10]La premisa de la «innovación» ha cobrado especial resonancia en distintos programas socio-educativos que exhiben como propósito fundamental la inclusión y tienen como destinatarios/as de sus acciones a las y los jóvenes. En este marco, el imperativo de «flexibilización» de aspectos curriculares, pedagógicos y que atañen a las modalidades de cursado, evaluación, promoción y acreditación, atraviesa la formulación de iniciativas para la reinserción en la escolarización secundaria, tales como el Plan «Vuelvo a Estudiar», de cuño santafesino (Calamari *et al.*, 2015).

[11]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. Blaustein Kappelmacher, 2019).