


# Anudamientos y cabos sin atar

## Experiencias de estudiantes jóvenes y adultos/as en una escuela gestada por una organización política



Marilín López Fittipaldi

CEACU, FHyA, UNR, CONICET, Rosario, Argentina

 0000-0003-4182-2652

Correo electrónico: marilinlopez@gmail.com

Recibido 4 de noviembre de 2023  
aceptado: 8 de mayo de 2024

### Resumen

Con base en una investigación socioantropológica más amplia, realizada entre los años 2010 y 2021, en este artículo problematizamos las experiencias que construyen estudiantes jóvenes y adultos/as que asisten a una escuela de gestión social creada por una organización política de la ciudad de Rosario (Argentina). Particularmente, describimos aquellos sentidos y prácticas desplegados en la cotidianeidad escolar que, en su propia concepción, contribuyen a forjar cierto involucramiento con el proyecto colectivo. Enfocamos, también, las resignificaciones que se generan cuando los/as estudiantes finalizan sus estudios, momento que experimentan de manera disruptiva ya que la posibilidad de continuar vinculados al proyecto político educativo pocas veces se concreta. Sostenemos que en estas experiencias se tejen procesos de formación subjetiva que resultan dinámicos, contradictorios e inacabados, constreñidos por las condiciones materiales en que los sujetos desenvuelven su vida y sometidos a reformulaciones en el devenir temporal.

**Palabras clave:** Experiencias formativas; Estudiantes jóvenes y adultos; Escuela de gestión social; Involucramiento; Subjetividades políticas

### Knots and untied ends. Experiences of young and adults students in a school created by a political organization

#### Abstract

Based on a broader socio-anthropological research, carried out between 2010 and 2021, in this article we problematize the experiences built by young



students and adults who attend a social management school created by a political organization in the city of Rosario (Argentina). In particular, we describe those meanings and practices deployed in everyday school life that, in their own conception, contribute to forging a certain involvement with the collective project. We also focus on the resignifications that are generated when students finish their studies, a moment that they experience in a disruptive way since the possibility of continuing linked to the educational political project rarely materializes. We argue that in these experiences are woven processes of subjective formation that are dynamic, contradictory and unfinished, constrained by the material conditions in which the subjects develop their lives and subjected to reformulations in the temporal becoming.

**Key words:** Formative experiences; Young and adult students; Social management school; Engagement; Political subjectivities

## **Nós e pontas soltas. Experiências de estudantes jovens e adultos em uma escola administrada por uma organização política**

### **Resumo**

A partir de uma pesquisa socioantropológica mais ampla, realizada entre 2010 e 2021, neste artigo problematizamos as experiências construídas por jovens estudantes e adultos que frequentam uma escola de gestão social criada por uma organização política na cidade de Rosário (Argentina). Em particular, descrevemos os significados e práticas desdobrados no cotidiano escolar que, em sua própria concepção, contribuem para forjar certo envolvimento com o projeto coletivo. Focalizamos também as ressignificações que são geradas quando os alunos terminam seus estudos, momento que eles vivenciam de forma disruptiva, uma vez que a possibilidade de continuidade vinculada ao projeto político educacional raramente se concretiza. Argumentamos que nessas experiências são tecidos processos de formação subjetiva dinâmicos, contraditórios e inacabados, estrangidos pelas condições materiais em que os sujeitos desenvolvem suas vidas e submetidos a reformulações no devir temporal.

**Palabras clave:** Experiências formativas; Jovens e adultos aprendizes; Escola de gestão social; Envolvimento; Subjetividades políticas

### **Presentación**

Las historias que encontramos en un determinado lugar están, con frecuencia, enlazadas entre sí, pero son también autónomas y conducen a menudo en direcciones opuestas. Siempre hay cabos sin atar en el espacio, cabos que le proporcionan su apertura hacia el futuro. (Massey, 2012, p. 11).

Organizaciones sociales y políticas de distintas latitudes han ido forjando una extensa tradición en la construcción de iniciativas educativas destinadas a los sectores populares (Michi, Di Matteo y Vila, 2012; Torres Carrillo, 2017). Se proponen, según manifiestan sus impulsores/as a lo largo y ancho de nuestra región, garantizar un derecho que ha sido vulnerado, a la par que favorecer el crecimiento de procesos de organización colectiva. Es decir, quienes dan vida a estas propuestas pretenden no solo acercar alternativas de instrucción a

sectores que han quedado excluidos de la escolarización oficial, sino también sentar las bases para una educación transformadora, que propicie la formación de sujetos críticos, potenciales protagonistas de procesos de emancipación social.

En ese sentido, al enfocarse en la Argentina de las últimas décadas, es posible observar el papel destacado que han tenido las escuelas secundarias para jóvenes y adultos/as, comúnmente conocidas bajo el nombre de bachilleratos populares. Estas tuvieron sus primeras expresiones en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires en el cambio de siglo, y se irradiaron luego a otros lugares del país (García, 2018; Wahren, 2020). En general, tras su creación, han demandado ser reconocidas por parte del Estado, y aspiraron con ello a quedar habilitadas para otorgar certificación oficial a sus estudiantes y, también, a percibir apoyo estatal para el sostenimiento económico del proyecto, con desiguales resultados según los casos.

Dicho fenómeno logró captar la atención de una abundante producción académica, focalizada mayormente en las características singulares que docentes y militantes buscaron imprimir a tales iniciativas, así como en las complejas relaciones que, en el camino de su construcción, han entablado con el sistema educativo oficial (Sverdlick y Costas, 2008; Gluz, 2013; Ampudia y Elisalde, 2015; Blaustein Kappelmacher, Rubinsztain y Said, 2018; Pagano, 2018, entre otros). No obstante, con pocas excepciones (García, 2018; Said y Kriger, 2019; Caisso, 2021), una arista menos explorada la constituyen las heterogéneas experiencias que viven sus principales destinatarios/as: las y los estudiantes. Una vacancia que, a nuestro entender, ilustra cierta tendencia a reducir a dichos sujetos a meros receptores de las acciones educativas que los tienen por objeto, que opaca, en consecuencia, el lugar activo que frecuentemente ocupan en los procesos de construcción colectiva que se entretienen en la cotidianidad de estas escuelas.

De ahí que, dando continuidad a una línea de interés que hemos desplegado en otros escritos (López Fittipaldi, 2019, 2020), en este artículo nos preguntamos por las experiencias que construyen los/as estudiantes que asisten a una escuela secundaria para jóvenes y adultos/as de gestión social, impulsada por una organización social y política en un contexto barrial de pobreza y desigualdad de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina).<sup>1</sup> Más puntualmente, nos proponemos abordar una dimensión particular en la trama de esas experiencias: los sentidos y prácticas que estos sujetos despliegan y conciben como vinculadas al “sentirse parte” del proyecto político y educativo colectivo. Enfocaremos, también, las reelaboraciones de sentidos que producen tras finalizar sus estudios. Desde esta base, procuramos colocar nuestro trabajo en relación con una discusión más amplia sobre las dimensiones subjetivas implicadas en los procesos de organización política (Duque Monsalve, Patiño Gaviria, Muñoz Gaviria, Villa Holguín y Cardona Estrada, 2016; Retamozo, 2009; Torres Carrillo, 2009).

Para avanzar en esa dirección, retomamos parte de los conocimientos construidos en el desarrollo de una línea de investigación socioantropológica más amplia, con foco en las experiencias educativas gestadas por movimientos sociales y organizaciones políticas a la que nos hemos abocado durante más de una década. Asimismo, abrimos el diálogo con debates que vienen

<sup>1</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 autopercibidas.

desplegándose desde una tradición latinoamericana de indagaciones antropológicas sobre problemáticas educativas (Achilli, 2018; Batallán y Neufeld, 2018), así como también desde un campo de estudios antropológicos sobre la política/lo político, en especial, con foco en los procesos de conformación de espacios colectivos, membrecía e involucramiento (Quirós, 2011; Loera, 2014; Manzano, 2016; Fernández Álvarez, 2017).

En este cruce, nos interesa dialogar con investigaciones que interrogan la constitución de subjetividades políticas, individuales y colectivas, desde el abordaje de las experiencias íntimas, particularmente aquellas producidas en la trama de relaciones pedagógicas en las que se ponen en juego vínculos interpersonales, afectos, emociones, valores (Manzano, 2016; Palumbo, 2017; Señorans, 2018; Lazar, 2019). En nuestro trabajo, no obstante, en coincidencia con un señalamiento que también ha sido planteado en otros lugares (Cura, 2015; Santillán, 2019), procuramos suspender la acentuada atención que reciben los referentes y militantes que conducen estas iniciativas para así desplazar la mirada hacia otros sujetos, usualmente secundarizados, cuya participación se presenta de manera “intersticial” (Santillán, 2019). De forma semejante, no nos interesa mostrar estas acciones educativas como procesos acabados, en los que pareciera lograrse una adhesión y compromiso incuestionado con el colectivo. Más bien, apuntamos a dar cuenta de los dinamismos, de las resignificaciones y apropiaciones que activan los/as estudiantes en el curso de sus experiencias formativas (Achilli, 1996; Rockwell, 2005), tensionadas en el devenir temporal y en el marco de limitaciones y posibilidades que, explícita e implícitamente, les van imponiendo las situaciones institucionales y estructurales.

En los apartados que siguen presentaremos, en primer lugar, algunas precisiones acerca del enfoque teórico-metodológico desde el cual orientamos la investigación. En segundo lugar, introduciremos una caracterización breve del proyecto educativo de gestión social, a los fines de poder inscribir las experiencias de las y los estudiantes en el contexto en que se producen. A continuación, profundizaremos en la descripción de dichas experiencias, distinguiendo los dos ejes anticipados más arriba: uno relativo a los modos en que las y los estudiantes vivencian los vínculos que van constituyendo con otros sujetos y con la escuela; el otro en relación con los sentidos que elaboran acerca de cierta interrupción que, desde su mirada, supone el fin del trayecto escolar.

### **Acerca del enfoque teórico-metodológico de la investigación**

La problemática que enfocamos en este escrito se desprende de una línea de investigación más amplia, centrada en el estudio de experiencias educativas gestadas por organizaciones y movimientos sociales. En ese marco, recupera los conocimientos construidos a partir de nuestra investigación doctoral (López Fittipaldi, 2021), donde 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 socioantropológico relacional (Achilli, 2005) que privilegia el conocimiento de la cotidianeidad social,

---

<sup>2</sup> Proyecto de investigación doctoral: “Movimientos sociales y educación. Un análisis antropológico de experiencias socioeducativas emergentes en contextos de desigualdad social (Rosario, Santa Fe, Argentina)”. Para su desarrollo se contó con el apoyo de una beca interna doctoral del CONICET (2016-2022).

así como las relaciones, prácticas y significaciones que generan los sujetos al interior de esta, en articulación dialéctica con distintos procesos sociales y estructurales. Desde estos fundamentos recuperamos, de manera central, la noción de vida cotidiana para referir al “conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1987, p. 19) y el concepto de experiencia el cual, siguiendo a Thompson (1981), alude a la “huella que deja el ser social en la conciencia social” (p. 14).

Desde una mirada tributaria del pensamiento gramsciano, nos interesa enfatizar el proceso activo y creativo por el cual el sujeto produce formas culturales a la par que se produce a sí mismo en la trama de relaciones hegemónicas (Levinson y Holland, 1996).

Suscribimos a una concepción acerca de la subjetividad como social y relacional, constituida en un proceso dinámico, siempre abierto a nuevas transformaciones. Esta se construye sobre la base de experiencias que, en el marco de determinadas relaciones materiales y condiciones estructurales dadas, involucran complejos universos de significación, visiones de futuro y diversas capacidades de activación para dar viabilidad a los proyectos (Zemelman, 1996, 2012; González Rey, 2012). En vinculación, entendemos la subjetividad política como un momento no escindido de esa subjetividad social, pero cuya particularidad reside en orientarse a las disputas y negociaciones que suscita la vida en común, atravesada por relaciones y procesos de dominación y conflicto (Duque Monsalve *et al.*, 2016).

A su vez, enfocamos la escuela como un “espacio de intersección”, producto de la actividad cotidiana de variados sujetos (Rockwell y Ezpeleta, 1983); siguiendo a Nespor (1997), quien recupera las elaboraciones de Doreen Massey (2012) sobre el concepto de lugar, se nos presenta como una red que conecta trayectorias en movimiento, un tejido hecho de historias en desarrollo que no están más que floja y temporalmente enlazadas.

En términos teórico-metodológicos, la perspectiva desde la cual orientamos la investigación prioriza las estrategias intensivas de construcción de la información y otorga centralidad al trabajo de campo de tipo etnográfico (Achilli, 2005; Rockwell, 2009). De este modo, el corpus de información empírica se elaboró a partir de un trabajo de campo prolongado y en profundidad, desplegado entre los años 2010 y 2019, en el cual recurrimos a diferentes estrategias.<sup>3</sup> Realizamos numerosas observaciones de la jornada escolar habitual, así como de distintas actividades organizadas por la escuela y por la organización política que la gestó –tales como festejos, asambleas, acciones de protesta, recorridas por el barrio, entre otras–; también entrevistas en profundidad –individuales y grupales– con militantes, docentes, estudiantes en curso y egresados/as y cuestionarios escritos para acceder a información de carácter extensivo. Asimismo, relevamos fuentes documentales de distinto tipo –leyes y normativas nacionales, provinciales y municipales, documentación estadística, noticias periodísticas, documentos elaborados por la propia organización u otras–, las cuales permitieron contextualizar y complementar la información construida en la copresencialidad con los sujetos de la investigación.

<sup>3</sup> El trabajo de campo realizado entre los años 2010 y 2015 fue desarrollado en el marco de la tesis de licenciatura titulada *Movimientos sociales y educación. Un análisis antropológico del proceso de construcción de un Bachillerato Popular en la ciudad de Rosario*, y recuperado en su totalidad como parte del corpus documental de la investigación doctoral.

La prolongada permanencia en campo nos permitió acompañar a los/as estudiantes en el transcurso del proceso escolar y permanecer en contacto con algunos/as de ellos/as luego de que finalizaran sus estudios, lo cual nos impulsó a formular interrogantes no solo en relación con los modos en que experimentan su tránsito por la escuela, sino también acerca de cómo tales experiencias pueden ser objeto de resignificaciones frente al paso del tiempo. De allí que en este escrito retomamos para el análisis la descripción de las interacciones cotidianas desplegadas durante la jornada escolar, pero también, con igual relevancia, las verbalizaciones registradas en situación de entrevista tras el egreso de la escuela. Esto con el objetivo de dar lugar a las propias voces de los sujetos y de profundizar en las heterogéneas significaciones que generan, apuntando, asimismo, a reconocer las huellas subjetivas de la experiencia escolar que persisten en el curso de sus recorridos vitales posteriores.

En suma, esta experiencia etnográfica de “largo aliento” fundamentó una preocupación por las distintas temporalidades en juego en los procesos estudiados (Cerletti y Santillán, 2015), que aquí recogemos aludiendo a dos momentos principales: el durante y el después de la escuela.

### **Escuela de gestión social y “hacer colectivo”**

La escuela en la que se centra esta investigación fue creada en el año 2011 por iniciativa de una agrupación política de la ciudad de Rosario. Fue impulsada en el año 2005 por un conjunto de jóvenes estudiantes universitarios/as que buscaban recuperar algunas de las tradiciones organizativas abiertas en torno a la crisis del 2001. Primero comenzó como una organización social de base territorial, que desplegaba sobre todo actividades educativas, productivas y comunicacionales comunitarias, para luego, entre 2012 y 2013, reconfigurarse como partido político con el objetivo de intervenir en la disputa electoral local. Actualmente, tras un importante proceso de crecimiento y consolidación, cuenta con representación partidaria en varios municipios de la provincia de Santa Fe, pero concentra en Rosario su más alto desempeño electoral.<sup>4</sup>

El barrio en que se emplaza la escuela y que es, asimismo, donde la organización desarrolló sus actividades iniciales, está ubicado en el extremo noroeste del municipio, lindante a un área rural y cruzado, de norte a sur, por un canal hídrico. Las y los pobladores allí radicados han afrontado históricamente dos problemas centrales: por un lado, la ocurrencia de graves inundaciones a causa del desborde del mencionado canal; por otro, las precarias condiciones de tenencia de lotes y viviendas que han puesto a ciertas zonas del barrio bajo la amenaza de desalojo. Sobre esta base se había ido estructurando el conflicto que dio pie al proceso de constitución y crecimiento de la organización política y que resultó, a la par, disparador para la creación del proyecto educacional. Es que, según confiaban los/as militantes, la naciente escuela funcionaría objetivamente como “muralla” que frenaría la presión de los desalojos, pero, sobre todo, se convertiría en el espacio medular de formación de los/as sujetos que habrían de encarnar el futuro de su proyecto político (López Fittipaldi, 2021).<sup>5</sup>

<sup>4</sup> En el presente cuenta con cuatro concejales en ejercicio, mientras que, en el año 2023, perdió la intendencia por escasísimo margen frente al candidato oficialista.

<sup>5</sup> Estas condiciones han sido mitigadas con el correr de los años con base en diferentes intervenciones estatales y en el marco de distintos procesos de demanda. Una descripción más detallada puede consultarse en López Fittipaldi (2021).

En un comienzo, los/as estudiantes eran pobladores del barrio que tenían una activa participación dentro de la organización política. En su mayoría, entendían la asistencia a la escuela como un continuo respecto de otros espacios, tal como podían ser la huerta comunitaria o el taller de radio, y cuyo hilo conductor, más allá de las actividades específicas realizadas en cada uno de ellos, era fortalecer la organización para la defensa del barrio frente al potencial desalojo. Con el tiempo, esta característica se fue transformando, de manera que hoy asisten jóvenes y adultos que, si bien residen en el barrio o en barrios cercanos, no necesariamente tienen un vínculo o siquiera un conocimiento previo de la organización política que sostiene el proyecto educativo. En general, se acercan a la institución solo con el objetivo de terminar los estudios secundarios.

Arribar a las características que la escuela tiene en el presente supuso para docentes y militantes abocarse a un extenso trabajo de construcción. En dicho proceso se pusieron en juego una serie de acercamientos y distanciamientos, identificaciones y diferenciaciones, tanto con respecto a bachilleratos populares, cuya expansión se encontraba en ese entonces en franco crecimiento, como con respecto a las escuelas de enseñanza media para adultos (EEMPA) de la educación oficial. Esta construcción estaría marcada, al mismo tiempo, por una búsqueda destinada a otorgar una impronta original al proyecto, la cual, progresivamente, quedaría sintetizada bajo el nombre de “gestión social”. Denominación esta que, si bien retoma una figura contenida en la política educativa (Ley de Educación Nacional N° 26.206), como categoría social adquiere, en el marco de esta experiencia educativa, sentidos propios.<sup>6</sup>

De esta manera, en otros lugares hemos profundizado en la descripción de los modos en que dicha noción se plasmó en la construcción del ordenamiento institucional y del diseño curricular (López Fittipaldi, 2022a), y hemos analizado, también, cómo el término se convirtió en una arena de disputa desde la cual docentes y militantes aspiraron a intervenir en la formulación de una futura ley de educación provincial, procurando ocupar un lugar protagónico en una potencial transformación del sistema educativo (López Fittipaldi, 2022b).

Asimismo, hemos explorado cómo la noción de “gestión social” logró anudar sentidos acerca de un “hacer colectivo”, es decir, la necesaria actividad práctica por la cual la escuela adquiere existencia concreta, en la que se espera que tomen parte, sin distinción, docentes y estudiantes (López Fittipaldi, 2020).<sup>7</sup> En ese trabajo apuntamos a mostrar este hacer en su expresión cotidiana, como un conocimiento práctico y situado (Díaz De Rada, 2014) cuya enseñanza y aprendizaje vertebran, no sin tensiones y resistencias, el día a día en la escuela. Dando continuidad a esta preocupación, nos interesa ahora profundizar en la construcción de significaciones y vínculos intersubjetivos que se implican en el transcurrir de ese hacer (Fernández Álvarez, 2016), los cuales pueden contribuir a sedimentar la conformación del colectivo. Puntualmente, en línea

<sup>6</sup> La “gestión social”, figura incorporada por primera vez en la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) del año 2006, reconoció legalmente –junto con las dos modalidades vigentes de gestión, privada y estatal– a las iniciativas educativas impulsadas por organizaciones de la sociedad civil (Art. 13 y 14). Cabe señalar, sin embargo, dado que son las provincias las que deben “autorizar, reconocer, supervisar y realizar los aportes correspondientes” a las instituciones educativas (Art. 140), y en tanto la provincia de Santa Fe no completó a la actualidad la elaboración de una nueva ley de educación provincial en adecuación a la ley nacional, la figura es inexistente a nivel de la jurisdicción. De manera tal que, aunque desde la escuela adscriben a esa denominación, en términos formales, la institución ha quedado encuadrada dentro del área de gestión privada de la provincia. Para más detalles, puede consultarse López Fittipaldi (2022b).

<sup>7</sup> Referimos a tareas que incluyen desde la preparación diaria del aula y limpieza del espacio escolar, la organización de actividades para generar recursos económicos, la participación en mecanismos para la toma de decisiones como la asamblea, hasta modalidades de interacción en el trabajo áulico. Para una descripción en profundidad de las prácticas y sentidos que en esta experiencia involucra la gestión social, puede consultarse López Fittipaldi (2020).

con el objetivo que nos hemos planteado para este escrito, ahondaremos en el modo en que esta experiencia es vivenciada por las y los estudiantes.

### **“Sentirse parte”: tejiendo vínculos en y con la escuela**

Un viernes del mes de octubre, el curso de primer año había programado celebrar una muestra de arte, cuyo objetivo era el de presentar pinturas y máscaras en papel maché que, durante varios meses, habían estado confeccionando en una materia denominada “Integración”. La preparación del evento se había prolongado por un tiempo considerable, ya que requería no solo la producción misma de los trabajos a presentar y la organización de las distintas colecciones que agruparían las piezas, sino también la recaudación de fondos para la compra de materiales y alimentos para compartir en la jornada. Dado que en las semanas previas había asistido al despliegue de estos preparativos, fui invitada a asistir a la muestra, de la que participarían solo estudiantes y docentes de primer año.

La ausencia de otros cursos –que se explicaba por la superposición con otra actividad a la que habían sido convocados por parte de la organización política– preocupaba a los/as docentes, tal como habían manifestado en más de una ocasión en los días previos. En cambio, fue bien recibida por los/as estudiantes: “es lindo tener la escuela para nosotros solos, es como estar en casa”, escuché comentar a Ernestina, una de las estudiantes, mientras trabajaba junto con otras compañeras en el montaje de unas pinturas.

Es que tener la escuela “solo para nosotros/as”, como ella decía, permitía ocupar prácticamente todos los espacios: en el salón de tercer año preparamos una mesa larga donde un grupo iría organizando los conjuntos de trabajos; en el patio, los varones instalaron una parrilla y una gran mesa –armada con los tablones que usaban habitualmente para trabajar en clase– para abocarse a los preparativos de la cena; en el aula de primero, mientras tanto, sitio elegido para la presentación, otro grupo procedía a ejecutar el montaje de las obras. Aunque las docentes de “Integración” habían propuesto hacerlo en un lugar más visible, Carlos, un joven a quien pocas veces se le podía escuchar la voz durante las clases, sugirió: “siendo una muestra de primero, tiene que estar en el salón de primero”. Así fue finalmente consensuado.

A diferencia de lo que venía sucediendo en las últimas semanas, la asistencia estudiantil era prácticamente total. Para la sorpresa explícita de todos/as, el grupo de varones sobre el que recaían gran parte de los reclamos de las y los docentes por la falta de puntualidad y las reiteradas ausencias estaba allí desde temprano; algunos se responsabilizaban de preparar la comida, otros, colaboraban en la labor de preparar las producciones para su exposición.

Ya terminada la tarea de colgar los trabajos realizados por las y los estudiantes –que así permanecieron hasta la finalización del año–, algunos/as jóvenes pusieron música y abrieron el baile en el patio escolar, al que se sumaron con entusiasmo parte de los/as docentes. Otros/as continuamos conversando entretenidamente hasta que, terminada toda la preparación, nos acomodamos en una amplia ronda para compartir la comida.

En contraste con las clases regulares, los eventos especiales brindaban un tiempo más distendido, en el cual se daba lugar a extensas conversaciones acerca de la vida personal de los/as estudiantes, entre sí y, también, con los/



as docentes. Además, como buscamos destacar en el anterior relato, abrían el juego para una participación más activa de quienes habitualmente planteaban resistencias, lo que causaba, muchas veces, la manifiesta admiración de docentes y compañeros/as. Sobre todo, hacían posible “compartir” y “unir el grupo”, como señalaban a su turno dos egresadas, Carolina y Antonia (RN<sup>o</sup>71. 03/09/2018), al rememorar durante una entrevista algunas salidas a museos y una noche de camping de las que habían podido participar siendo estudiantes. “¡Eso estuvo genial!”, repetía Antonia con entusiasmo, “ese viaje, aunque haya sido un día, fue especial. Armar la carpa, compartir... un poco de joda... ¡Con esos compañeros locos!”.

Sin embargo, es necesario destacar que la posibilidad de entablar y fortalecer tales vínculos no era privativa de esas ocasiones especiales, ya que en el día a día de la escuela también se daba abundante espacio a estas interacciones. Al respecto, las y los jóvenes suelen mencionar distintos momentos compartidos en los intersticios del tiempo escolar, “un mate”, “un cigarrillo en el recreo”, “un ratito de joda antes de empezar la clase”, así como aquellos producidos en el discurrir del trabajo áulico: “nos fuimos conociendo, y juntándonos, y haciendo trabajos en conjunto y pudimos conocernos. Y la verdad que armamos a fin de año un grupo hermoso” (Ofelia, egresada. RN<sup>o</sup>50, entrevista 1/10/16). En muchos casos, a su vez, estos vínculos aparecen mencionados entre las razones que les permiten disfrutar de la escuela: “me hallo bien con mis compañeros, por eso me gusta la escuela” (Laura. RN<sup>o</sup>65, 11/06/2018); “¡Estoy muy contento por la escuela, donde yo me siento bien! Comparto momentos lindos con los compañeros que conocí” (Franco. RN<sup>o</sup>88, observación en la entrega de libretas, 08/12/18).

Pero, como anticipamos, la construcción de tales vínculos no se agota en los que se producen entre las y los estudiantes. Por el contrario, una particularidad que, según manifiestan, puede ser contrastante con lo que ocurre en otras escuelas, refiere a los vínculos que logran entablar con sus docentes. En casi la totalidad de las entrevistas realizadas, los/as estudiantes, en curso o egresados/as, aludían al “acompañamiento” que reciben por parte del cuerpo docente: “siempre me brindó confianza, siempre me brindó un acompañamiento de parte de los profes” (Ariel, RN<sup>o</sup>90, 10/12/18); “acá se ocupan de hablar con todos, ver qué nos pasa. Yo fui a otro EEMPA y duré dos días” (Gisela, 1er año. RN<sup>o</sup>79. Observación en la muestra de arte, 05/10/2018); “eso era lo que veíamos de ellos, siempre preocupándose. Me conocían a mí y a mi familia. No era un número o un asiento” (Ofelia. RN<sup>o</sup>50, 31/10/16).

Parte de este acompañamiento se traduce, según relatan, en acciones que les permiten dar continuidad a sus estudios, tales como permitir que asistan con sus niños/as, o ir a buscarlos/as cuando se ausentan, “van, te buscan en tu casa, te dan una charla, ¡y te hacen sentir rebién! Entonces eso hace traer gente. Uno viene con una idea ¡y te quedás asombrado! ¡Anonadado!” (Antonia. RN<sup>o</sup>71, 03/09/2018). Como quiso que supiera una estudiante, al contarle los motivos de mi presencia allí: “se va a sorprender de lo que pasa acá, si no fuera por ellos yo no podría hacer la escuela” (RN<sup>o</sup>51, Observación en clase de 1er año, 31/10/16).

Todavía más, para algunos/as estudiantes, el vínculo entablado permite construir sentidos que trasvasan lo que ellos/as mismos/as atribuyen al rol de “profesor”, pasando a considerar a sus docentes como “compañeros”: “acá no solo son tus profesores, sino que se tornan a ser tus compañeros, o entre comillas, como tus amigos” (Ariel, RN<sup>o</sup>90. 10/12/18); “Yo no veo en otras escuelas que en

el horario del recreo salgamos todos a fumar, tomar mate, ¿me entendés? No, no lo hay. Los profes son como unos compañeros que te da la vida" (Antonia. RN<sup>o</sup>71, 03/09/18).

Como se expresa en varios de los registros citados, estos sentidos se van formulando en contraposición –y, frecuentemente, como crítica– a esas "otras escuelas" por las que estos/as jóvenes han transitado en el pasado. De este modo, las reflexiones que van elaborando las y los estudiantes se muestran fecundas para tensionar esas experiencias escolares previas, atravesadas por las dificultades y desilusiones que se encadenaron a la interrupción de los estudios, y abren así espacio para la emergencia de otros sentidos acerca de la propia escolarización. Como refería Antonia, describiendo su experiencia en la escuela y respondiendo a la consulta por los motivos que la habían llevado a anotarse: "¡no! ¡[Me anoté] para terminar y que me dejen de hinchar en mi familia! Después decís, ¡no!, ¡sí me gusta!, ¡me encanta esto de venir y compartir un mate con los compañeros, las charlas con los profes, el conocimiento que te dan ellos!" (RN<sup>o</sup>71, 03/09/18).

Es plausible, además, que a partir de estas resignificaciones las y los jóvenes logren no solo valorar positivamente la experiencia cotidiana en la escuela, sino también, como plantean Sinisi, Montesinos y Schoo (2010), proyectar sentidos ligados a la "realización personal" que sobrepasan el ámbito escolar para impregnar su propia vida. Así lo ponía Carolina:

¡Yo siempre digo que esta escuela me salvó la vida! Yo tenía 12 años y salía de lunes a lunes. Me metía en bunkers, a comprar para otra gente, fumaba porro todo el día. ¡Ahora ni fumo! ¡Me cambió absolutamente todo! Y si no hubiera llegado acá, ¡no sé qué sería de mí ahora! [...] Gracias a ellos, me dieron la fuerza para que me anime a ser lo que quiero ser. (RN<sup>o</sup>71, 03/09/18)

Por último, nos interesa destacar que, en la perspectiva de algunos/as de las y los jóvenes entrevistados, estos vínculos que se van conformando como parte de la experiencia escolar van coagulando en intensas relaciones afectivas. Como recordaba Carolina (RN<sup>o</sup>94, entrevista 16/08/19), "yo de la escuela estaba enamorada... ¡enamorada de una institución! [Exclama mostrando desconcierto]. Por eso era como todo tan lindo. Es como que el amor te va moviendo". Afectos sobre los que se va tejiendo la posibilidad de "involucrarse" y "sentirse parte" de un colectivo: "acá ellos te involucran en su vida, y ellos se involucran en la tuya. ¡Y eso es lo más lindo! Te hacen sentir parte... ¡de todo! de su vida, de la clase" (Antonia. RN<sup>o</sup>71. 03/09/2018). O como refería Carolina (RN<sup>o</sup>71. 03/09/2018): "[cuando llegué] no había escuchado ni del movimiento, menos de la escuela. (...) yo acá entré y les dije: '¡a mí no me joden con la política!' ¡Y después yo sola me fui involucrando en todo!".

Es así como, recapitulando sobre lo expuesto hasta aquí, podemos sostener que la construcción de vínculos constituye parte importante de las experiencias formativas desplegadas por los/as estudiantes, siendo este, además, un objetivo explícitamente definido por el cuerpo docente. A través de estos, los/as estudiantes encuentran un camino para disfrutar del día a día en la escuela y sostener la asistencia. Pueden ser la base, a su vez, desde la cual reflexionar críticamente sobre sus trayectorias escolares pasadas e imaginar proyectos para su porvenir. Por último, pero no menos importante, pueden ser el sedimento desde el cual involucrarse y forjar compromisos con el proyecto colectivo.

## **“Terminé, ¿y ahora qué hago?”: los procesos de subjetivación como sendas inconclusas**

Ante este escenario, cabe preguntarse ¿qué sucede con los vínculos construidos en la escuela frente al paso del tiempo? ¿Qué implicancias conlleva para la experiencia de los sujetos el hecho de que el proceso escolar supone, por su propia naturaleza, un inicio y un final? ¿Cuáles son las huellas de esas experiencias que persisten con posterioridad al egreso y cómo son significadas por los sujetos?

Por cierto, es posible que enfocarnos en los/as estudiantes que han finalizado su tránsito por la escuela pueda resultar llamativo y que se considere que, al seguir estas pistas, nos movemos fuera de los límites de la problemática estudiada. En efecto, no es frecuente que las indagaciones que problematizan las dinámicas subjetivas implicadas en los procesos de organización política interroguen las experiencias de quienes han dejado de participar de los espacios colectivos.

Los procesos de constitución de subjetividades suelen ser leídos, en cambio, en términos de cómo contribuyen a determinados procesos de agregación de individuos en una grupalidad, lo que hace posible un tipo particular de política colectiva. De allí que el interés recaiga en mostrar la adhesión que los sujetos individuales presentan frente a las concepciones y valores dominantes al interior del grupo. Adhesión que ocurre, frecuentemente, como resultado de intencionales procesos formativos desplegados en el ámbito de la organización, sea que estos refuercen disposiciones personales forjadas en la historia de vida de cada sujeto (Lazar, 2019), o bien habiliten a procesos de reconstitución de sí a partir de una transformación sensible en el orden de las conductas y la regulación moral (Manzano, 2016). Sobre estas bases, entonces, se produce la incorporación de los individuos como partícipes de un sujeto colectivo que los contiene, mientras que la politicidad de las subjetividades así constituidas se define en términos de la activa adscripción a proyectos, igualmente colectivos, que pretenden desafiar un orden social y económico dominante.

Sin embargo, como hemos anticipado, aquí nos interesa reflexionar sobre los procesos de formación subjetiva que están en juego en la cotidianeidad de la escuela, no por lo que estos llegan a cristalizar, sino por cuanto tienen de dinámicos, contradictorios e inacabados. Tan es así que, interpretando las narrativas construidas por las y los graduados a modo de “sendas inconclusas”, nos preguntamos por el modo en que las experiencias vividas en la escuela todavía pueden continuar incidiendo en la configuración de sus subjetividades, aun cuando esto ocurra en direcciones que no son necesariamente las esperadas por quienes conducen el proyecto escolar. A continuación, entonces, y a modo de indicios cuya exploración es necesario profundizar, retomaremos los sentidos que los/as egresados/as construyen reflexivamente en torno al momento de terminar los estudios y a las posibilidades/imposibilidades que experimentan para seguir vinculados al proyecto colectivo.

“Cuando yo terminé, la sensación fue: ¿y ahora qué hago? ¿Y ahora qué?”, decía con tono dramático Analía (RN<sup>o</sup>91, 29/08/2019) durante una entrevista, y continuaba narrando: “se siente después el vacío... de no pertenecer, de venir como visitante. De venir a visitar un espacio que era tuyo. ¿Entendés? Era tuyo, era parte de tu vida”. Con un tono semejante, Carolina (RN<sup>o</sup>95, 16/08/19) describía haber transitado el final de la escuela como un “duelo” y, en una entrevista realizada dos años más tarde, todavía insistía: “cuando se terminó la escuela fue... O sea, todavía no puedo remontar de eso. No es que me largo a llorar porque no voy a la escuela, sino que todavía no le encontré un

equilibrio". Es que, según explicaba, el final de la escuela la había impactado de modo inesperado: "cuando yo entré, dije: 'esto nunca se termina', y sí, se terminó... en un momento se terminó, y se terminó todo".

Según relataban Carolina y Antonia (RN<sup>o</sup>71, 03/09/2018), las puertas de la escuela siempre están abiertas para recibir a las y los graduados. Sin embargo, asistir en ese rol era algo que les resultaba difícil: "cuando uno se gradúa, se aparta", decía Antonia, "como que no querés venir". Según fueron abundando en el transcurso de la entrevista, las jóvenes argumentaban sentirse incómodas con "las caras nuevas", es decir, con las y los nuevos estudiantes, a quienes ellas no conocían, y que ahora llenaban las aulas. También por el hecho de no encontrar una actividad clara para hacer: "¿Qué hago? Me siento acá, me quedo en la cocina... meterte en la clase es como que... invadir un poco", reflexionaba Antonia. "¿Qué voy a hacer si están todos ocupados, en clase! Me daba vergüenza sentarme en alguna clase, porque soy así de tímida", argumentaba Carolina. Y en una entrevista posterior (RN<sup>o</sup>95, 16/08/19), agregaba: "era como que llegaba y me sentía incómoda. Sentía que ya no era mi lugar. Como que ya no me sentía parte de nada".

Cabe señalar, no obstante, que no se trata de que no existan distintas opciones que permitan continuar manteniendo contacto con la escuela, aunque en general ya no representen la constancia y regularidad anterior a graduarse. Una de ellas, la más habitual, viene dada a través de la incorporación de familiares como estudiantes, ya sea en el nivel secundario, o bien en el jardín de infantes que funciona a contraturno como parte del mismo proyecto educativo. En ese sentido, especialmente para las mujeres, el jardín puede ser un lugar importante de encuentro, ya que se promueve su participación en un grupo cuyo objetivo, según refería una de las egresadas que participaba de él, era que "las madres también sientan este espacio, que es para sus hijos, [como] de ellas [...], que se sientan el espacio propio, para que se apropien de la institución" (Analía. RN<sup>o</sup>91, 29/08/2019).

Otra alternativa es la incorporación de egresadas y egresados como parte del cuerpo docente, lo que, a pesar de las repetidas invitaciones que reciben por parte de quienes han sido previamente sus maestros/as, resulta harto infrecuente. Quienes entrevistamos manifestaban distintas razones para explicar lo que vivían no tanto como una ausencia de interés, sino como una imposibilidad: un nuevo trabajo, las tareas de cuidado de hijos/as u otros familiares, las dificultades económicas que obligaban a buscar estrategias para generar más ingresos, entre otras. También confesaban sentir "vergüenza" o no considerarse preparados/as para asumir semejante tarea.

Por último, otra opción que pudimos registrar en nuestro trabajo de campo, pero que también fue interrumpida más tarde, fue la creación de un espacio autogestionado para los/as graduados/as que continuaban sus estudios en el nivel superior, con el objetivo de apoyarse entre sí frente a las dificultades que experimentaban en este tránsito.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> En general, estas dificultades referían, según su relato, a cuestiones económicas, pero también a sentimientos de angustia y desconcierto ante una institución que se presentaba, al decir de Analía, como "otro mundo". Y a continuación agregaba: "el profesor está allá, y todos los... caretitas... ahí vos notás la diferencia, es real [...]. Son otras clases, otras formas, otras formas de verte. Vos llegás, y sos becada, ¡y se nota que vos sos la becada!" (RN<sup>o</sup>91, 29/08/2019). También Ofelia, quien al presente ya se recibió de enfermera, contaba así su primer día en la facultad: "¡Me sentía de menos, mal! ¡Me sentía horrible!", un sentir que luego comprobó que compartía con otros/as compañeros, y ensayaba una explicación: "será porque tenemos otra realidad, de la vida, y económica" (RN<sup>o</sup>50, 31/10/16).

Ahora bien, así como la finalización de la escolaridad se presentaba para las y los estudiantes entrevistados como un momento denso en significaciones, también estas posibilidades e imposibilidades que experimentan para seguir vinculados al proyecto colectivo pueden ser acompañadas de ricos ejercicios reflexivos.

Así, por ejemplo, Analía, después de describir “el vacío” que percibía al término la escuela, reconocía entre risas que su partida nunca se había concretado: “¡Después no me fui! ¡No, no me fui! Porque en realidad, después que se terminó la escuela, siempre tuve contacto” (RN<sup>o</sup>91, 29/08/2019). Al momento de concretar la entrevista, formaba parte del equipo docente del jardín y, además, había comenzado a militar en la organización política junto con su mamá, también ella egresada de la escuela, actividad a la que le brindaba considerable dedicación. Sin embargo, y pese a su involucramiento tanto con respecto a la escuela como con la organización política que la había gestado, Analía apuntaba con perspicacia una razón que parecía de peso suficiente para explicar por qué los intentos de prolongar la continuidad del vínculo de las y los egresados/as con la escuela encontraban serias limitaciones: el abultado requerimiento de tiempo y esfuerzo que plantea la gestión social. Así, según esgrimía, “siempre la gestión social y todo lo que lleve horizontalidad, y todo eso, lleva más tiempo [...]. Lleva mucho más sacrificio... Está todo bien, está todo lindo con la autogestión, pero... requiere un montón de gente dispuesta”.

Por su parte, Carolina, otra de las graduadas entrevistadas, ofrecía una arista distinta acerca de la posibilidad de sostener el involucramiento que había llegado a construir durante su trayecto por la escuela. Prontamente se había incorporado a militar en el partido político, y al igual que ocurría con Analía, lo hacía junto con su madre. No obstante, desilusionada, detallaba en una última entrevista las dificultades y contratiempos que fue encontrando ante sus repetidos intentos de integrarse a otras actividades promovidas por la organización. Así y todo, continuando con su narración, esgrimía: “Ahora que no estoy militando, la escuela siempre la milito yo, desde mi parte”. Al preguntarle, y retomando su expresión, qué sería en su perspectiva “militar la escuela”, definió: “soy mucho más de la palabra, y del contar, del convidar, de llevar gente a los lugares, que más gente conozca, que se hable más. Hacer conocidas las cosas”. Finalmente, mientras mostraba en su brazo un tatuaje del logo de la escuela, remató: “Yo la escuela la llevo toda entera adonde voy. Es como... ¡es mi vida! no es parte de mi vida, es mi vida [enfatisa] ¡y la llevo adonde sea!” (RN<sup>o</sup>94, entrevista 16/08/2019).

Las reflexiones elaboradas por Analía y Antonia nos permiten, a nuestro entender, poner de relieve dos cuestiones que enriquecen la problematización de los procesos de construcción subjetiva. La primera remite a que, como señala Zemelman (1996), estos procesos no solo se desenvuelven internamente sin seguir una evolución progresiva o una dirección precisa y anticipable, sino que, a la vez, se encuentran constreñidos por determinadas condiciones materiales y relaciones contextuales en las que los sujetos desenvuelven sus vidas. De manera que una interpretación ceñida en los sentidos que los sujetos enuncian y que no tome en cuenta estos condicionamientos puede opacar la comprensión de las posibilidades concretas que inciden en la articulación de un sujeto colectivo.

La segunda cuestión refiere a que, aun cuando no se logre la cristalización de la participación en un sujeto colectivo, esto no debería llevarnos a desconocer las huellas que esas experiencias formativas van dejando en cada uno de los

sujetos individuales implicados. Huellas que, trasvasando el tiempo y espacio escolar, entran en articulación compleja con otras experiencias acaecidas en el curso vital y que quedan abiertas a sucesivas reformulaciones.

## Reflexiones finales

Si enfocamos la escuela, dice Nespór (1997), como una intersección en el espacio social, nos vemos obligados/as a buscar flujos en lugar de estados, conexiones que unen temporalmente redes y trayectorias, antes que historias lineales o eventos circunscriptos. De este modo, en la perspectiva que nos ofrece Nespór, y como también sostiene Rockwell (2011), la escuela puede verse como un anudamiento temporal de relaciones entre sujetos, hasta cierto punto azaroso, que la convierte en un lugar de tránsito “flojamente acoplado”, un abanico de sendas inconclusas.

Tomando este punto de partida para analizar algunos de los procesos observados en el curso de nuestra investigación, en el presente artículo procuramos comprender cómo las y los estudiantes viven ese “anudamiento temporal” que constituye su tránsito por la escuela. Observando la cotidianeidad de las aulas identificamos una serie de prácticas en la que estos/as estudiantes se deben ir implicando, ciertamente con distintas intensidades, que habilitan a establecer vínculos de confianza y afecto entre sí, con sus docentes y con el espacio habitado. Es esta la base sobre la que se vuelve posible, al menos para algunos/as estudiantes, sostener la asistencia diaria y disfrutar de la escuela, repensar sus trayectorias pasadas e idear proyectos futuros, involucrarse y tejer compromisos con el proyecto colectivo.

En este sentido, la descripción y análisis de las vivencias de los/as estudiantes permite abonar los debates académicos recientes que han destacado el lugar que cobran los afectos, las emociones y los vínculos interpersonales en la construcción de membresía política, en buena parte, como una forma de eludir el sobredimensionamiento de los aspectos racionales en la comprensión de estos procesos (Fernández Álvarez, Gaztañaga y Quirós, 2017). También, como una vía para destacar lo que se produce en la trama y el devenir de las relaciones que construyen cotidianamente los sujetos, que trascienden las motivaciones individuales que los llevan, inicialmente, a incorporarse a un determinado espacio. Así, más allá de las razones que narran los sujetos que los llevaron a inscribirse en la escuela y terminar los estudios, en el mismo discurrir de la experiencia van emergiendo nuevos sentidos que los empujan a sentirse parte de un sujeto colectivo.

Al mismo tiempo, en este trabajo buscamos nutrir estas discusiones incorporando los sentidos que los sujetos construyen frente al momento de egresar de la escuela, momento que se presenta como un obstáculo para dar continuidad a su participación en el proyecto colectivo, que solo en contadas ocasiones logran sobreponer. No se trata de que no existan alternativas para que las y los/as egresados/as puedan continuar vinculados a la escuela, ni de que, de su parte, esté ausente este interés. Más bien, en sus relatos, emerge la contradicción que perciben entre la importante dedicación que requiere la participación en el proyecto escolar de gestión social y las constricciones en que deben desenvolver los caminos abiertos tras la finalización del secundario.

Al introducir esta dimensión, apuntamos a abrir la discusión sobre los procesos de construcción de subjetividades políticas en dos líneas. Por un lado,

buscamos destacar el riesgo de escindir las significaciones que construyen los sujetos de las condiciones materiales en que desenvuelven sus vidas, las cuales pueden imprimir constricciones palpables que impidan coaligarse en proyectos políticos colectivos. Por otro lado, quisimos subrayar que una interpretación circunscripta a los resultados –el éxito o el fracaso en la incorporación de los estudiantes graduados/as como activos partícipes en la organización política o en la escuela– puede hacernos perder de vista el modo en que las experiencias vividas intervienen en la configuración de las subjetividades de estos sujetos en y más allá del trayecto escolar.

Recorriendo nuestra argumentación, finalmente, está la convicción de la necesidad de enfocar estas propuestas educativas y políticas no solo desde la perspectiva de quienes las impulsan, sino también desde las experiencias que viven los sujetos a quienes están destinadas. Procuramos así resaltar el carácter activo y reflexivo que ocupan, tanto en la construcción de los espacios colectivos de los que, al menos por un tiempo limitado, forman parte, así como en la construcción de sí y de sus proyectos futuros.

## Referencias bibliográficas

- » Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario: Homo Sapiens.
- » Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- » Achilli, E. (2018). Antropología y educación. Perspectivas, problemáticas y desafíos. En J. M. Renold (Ed.). *Antropología Social. Perspectivas y problemáticas* (Vol. 2, pp. 251-289). Rosario: Laborde Editor.
- » Ampudia, M. y Elisalde, R. (2015). Bachilleratos populares en la Argentina: movimiento pedagógico, cartografía social y educación popular. *Polifonías*, 7, 154-177. Recuperado de <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/7 - Ampudia.pdf>
- » Batallán, G. y Neufeld, M. R. (2018). Presentación. *Cuadernos de Antropología Social*, 0(47), 7-20. doi: [org/10.34096/cas.i47.4963](https://doi.org/10.34096/cas.i47.4963)
- » Blaustein Kappelmacher, A. L., Rubinsztain, P. y Said, S. (2018). Las disputas por los sentidos de lo público en educación. Los Bachilleratos Populares en el ciclo kirchnerista en la Argentina. En H. René y M. Méndez (Eds.). *Las disputas por lo público en América Latina y el Caribe* (pp. 125-158). Buenos Aires: CLACSO; Transnational Institute of Latin America; IELAC. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20181203064026/Las\\_disputas\\_por\\_lo\\_publico.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20181203064026/Las_disputas_por_lo_publico.pdf)
- » Caisso, L. (2021). *Una escuela como ésta. Etnografía de experiencias educativas en un movimiento social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Cerletti, L. y Santillán, L. (2015). Lo “histórico” en la investigación etnográfica: las presencias de múltiples temporalidades, dificultades y desafíos. *Boletín de Antropología y Educación*, 9(9), 115-120. Recuperado de <http://www.antropologia.institutos.filo.uba.ar/publicacion/a%C3%B1o-6-n%C3%BAm-9-2015>
- » Cura, F. (2015). Producción política, trayectorias colectivas y vida cotidiana: un estudio etnográfico en la zona norte del Área Metropolitana de Buenos Aires. *Identidades*, 8, 81-96.
- » Díaz de Rada, Á. (2014). El concepto de educación. Materiales para pensar. En *Etnografías de la educación y conceptos de educación. Contextos múltiples de socialización y aprendizaje: un análisis desde la etnografía de la educación* (pp. 5-10). Madrid: Traficantes de Sueños.
- » Duque Monsalve, L. F., Patiño Gaviria, C. D., Muñoz Gaviria, D. A., Villa Holguín, E. E. y Cardona Estrada, J. J. (2016). La subjetividad política en el contexto latinoamericano. Una revisión y una propuesta. *CES Psicología*, 9(2), 128-151. doi: [org/10.21615/cesp.9.2.9](https://doi.org/10.21615/cesp.9.2.9)
- » Fernández Álvarez, M. I. (2016). Introducción. En M. I. Fernández Álvarez (Ed.). *Hacer juntos(as): dinámicas, contornos y relieves de la política colectiva* (pp. 11-30). Buenos Aires: Biblos.
- » Fernández Álvarez, M. I. (2017). *La política afectada. Experiencia, trabajo y vida cotidiana en Brukman recuperada*. Rosario: Prohistoria.
- » Fernández Álvarez, M. I., Gaztañaga, J. y Quirós, J. (2017). La política como proceso vivo: diálogos etnográficos y un experimento de encuentro conceptual. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 62(231), 277-304. doi: [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(17\)30046-6](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(17)30046-6)



- » García, J. (2018). *La producción cultural del sujeto crítico: construcciones de conocimientos en "Bachilleratos Populares"* (tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9989>
- » Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20130902114900/NoraGluz.pdf>
- » González Rey, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahita Echandía, Á. Díaz Gómez y P. Vommaro (Comps.), *Subjetividades Políticas: Desafíos y Debates Latinoamericanos* (pp. 11–29). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- » Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- » Lazar, S. (2019). *Como se construye un sindicalista*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Levinson, B., & Holland, D. (1996). The cultural production of the educated person: An introduction. En: B. Levinson, D. Foley, & D. Holland (Eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp.1-54). Albany: State University of New York Press
- » Loera, N. R. (2014). *Tempo de acampamento*. San Pablo: Fundação Editora da Unesp (FEU).
- » López Fittipaldi, M. (2019). Movimientos sociales y educación. Experiencias de jóvenes en una escuela secundaria para adultos de "gestión social". *Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 16(2), 29-42. Recuperado de <https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2548>
- » 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. doi: <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 de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- » López Fittipaldi, M. (2022a). "Venimos a pensar la educación del siglo XXI". Movimientos sociales y creación de escuelas (Rosario, Santa Fe). *Itinerarios educativos*, 17, e0033. doi: <https://doi.org/https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/ltinerarios/article/view/12303>
- » López Fittipaldi, M. (2022b). 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: <https://doi.org/10.35305/rea.viXXX.181>
- » Manzano, V. (2016). Tramas de bienestar, membresía y sujetos políticos: La Organización Tupac Amaru en el norte argentino. *Ensamble*, 3, 54-71. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/114894>
- » Massey, D. (2012). Espacio, lugar y política en la coyuntura actual. *Urban*, 4, 7-12.
- » Michi, N., Di Matteo, Á. J. y Vila, D. (2012). Movimientos populares y procesos formativos. *Polifonías Revista de Educación*, 0496(1), 22-41.
- » Nesper, J. (1997). *Tangled Up in School: Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process*. Nueva York: Routledge.

- » 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>
- » Palumbo, M. M. (2017). Entre identificación y subjetivación. Notas sobre la construcción de subjetividades políticas en movimientos populares. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de Las Ideas*, 19, 1-11.
- » Quirós, J. (2011). *El porqué de los que van*. Buenos Aires: Antropofagia.
- » Retamozo, M. (2009). Orden social, subjetividad y acción colectiva. Notas para el estudio de los movimientos sociales. *Athenea Digital*, 16, 95-123. Recuperado de <https://atheneadigital.net/article/view/n16-retamozo>
- » Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en los ámbitos escolares. Memoria, Conocimiento y Utopía. *Anuario de La Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 28-36.
- » Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- » Rockwell, E. (2011). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿resistencia, apropiación o subversión? En G. Batallán y M. R. Neufeld (Eds.). *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (pp. 27-51). Buenos Aires: Biblos.
- » Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, 12. doi: [org/10.17227/01203916.5093](https://doi.org/10.17227/01203916.5093)
- » Said, S. y Kriger, M. (2019). ¿Educación para (ser) Adultxs? La “prueba escolar” como transición en un Bachillerato Popular del Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Del IIICE*, 7763, 221-238. doi: <https://doi.org/10.34096/iice.n46.8600>
- » Santillán, L. (2019). “Nuestro norte son los niños”. Subjetividades políticas y colectivización del cuidado infantil en organizaciones sociales del Gran Buenos Aires. *RUNA, Archivo para las Ciencias del Hombre*, 40(2), 57-73. doi: [org/10.34096/runa.v40i2.6282](https://doi.org/10.34096/runa.v40i2.6282)
- » Señorans, D. (2018). *El derecho a la vida digna. Formas de militancia en la economía popular en el Área Metropolitana de Buenos Aires* (tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9978>
- » Sinisi, L., Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2010). *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media*. Boletín de la DiNIECE / Serie Informes de Investigación N° 1. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y evaluación de la calidad educativa (DiNIECE). Ministerio de Educación.
- » Sverdlick, I. y Costas, P. (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* (pp. 199-250). Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- » Thompson, E. P. (1981). *Miseria de la Teoría*. Barcelona: Crítica.
- » Torres Carrillo, A. (2009). Acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales. *Revista Folios. Segunda Época*, 30, 51-74.
- » Torres Carrillo, A. (2017). Prácticas educativas en movimientos sociales de América Latina. *Folios*, 46, 3-14. doi: [org/10.17227/01234870.46folios3.14](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. doi: [org/10.26489/RVS.V33I47.5](https://doi.org/10.26489/RVS.V33I47.5)

- » Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. Ciudad de México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- » Zemelman, H. (2012). Subjetividad y realidad social. En C. Piedrahita Echandía, Á. Díaz Gómez y P. Vommaro (Comps.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 235-246). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

### *Financiamiento*

“Este documento es resultado del financiamiento otorgado por el Estado Nacional, por lo tanto queda sujeto al cumplimiento de la Ley N° 26.899”.

CONICET. Argentina. Beca Interna Doctoral (2016-2022) y Beca Interna Posdoctoral (2022-2025).

### *Agradecimientos*

Agradezco al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) por el financiamiento de la investigación que sustenta este artículo, y a mis colegas del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (CEACU, FHya, UNR), por el enriquecedor espacio colectivo. También a quienes dan vida a la escuela foco de la investigación, por las puertas siempre abiertas.

### *Biografía*

Licenciada en Antropología (FHya, UNR) y doctora en Antropología (FFyL, UBA). Becaria posdoctoral del CONICET. Miembro del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CEACU, FHya, UNR) y docente de la cátedra de Problemas Antropológicos Contemporáneos (Escuela de Antropología, FHya, UNR).

