

# Actas de las Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos

ISSN 2362-5775

11y 12 de septiembre de 2014

## **“¡Ojalá seamos un colegio y tengamos aulas!”. Demandas educativas y participación política estudiantil en un Bachillerato Popular (Córdoba, Argentina)**

Lucía Caisso\*

CONICET

[luciacaisso@hotmail.com](mailto:luciacaisso@hotmail.com)

### **Introducción**

Para los diversos investigadores que –desde diferentes perspectivas y tradiciones disciplinares- nos interesamos por las experiencias educativas impulsadas por movimientos sociales de nuestro país algo se ha vuelto evidente en los últimos años: la cantidad de trabajos académicos destinados a indagar en torno a este tipo de prácticas educativas se ha ido volviendo, poco a poco, cada vez más numerosa. Junto a este *corpus* creciente, se ha vuelto también usual la existencia de ámbitos académicos específicos (mesas de congresos, foros, seminarios de estudio, publicaciones) en los que dichos trabajos son presentados, debatidos y puestos a circular. Sin dudas, este interés investigativo en expansión se vincula con el surgimiento y consolidación –también en la última década- de diversas experiencias educativas impulsadas por distintos colectivos políticos y sociales, y uno de cuyos casos más notables han sido los Bachilleratos Populares<sup>1</sup>.

---

\* Prof. en Antropología (Universidad Nacional de Rosario). Doctoranda en Cs. de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Becaria de postgrado (CONICET).

<sup>1</sup> Sólo a fines de ubicar al lector/la lectora, podemos realizar una definición genérica de los Bachilleratos Populares como escuelas secundarias impulsadas por colectivos sociales –empresas recuperadas, movimientos de desocupados, organizaciones sociales, etc.- y destinadas a jóvenes y adultos con escolaridad secundaria incompleta. En términos técnicos generales, los Bachilleratos Populares –organizados en coordinadoras que los nuclean-, han demandado a los ministerios de educación de las jurisdicciones a las que pertenecen su “oficialización”, es decir, ser reconocidas como instituciones con capacidad de otorgar certificaciones educativas a los jóvenes y adultos que allí cursan sus estudios. Esta búsqueda de “oficialización” –demanda que incluye también la obtención de subsidios estatales para infraestructura y salarios docentes- ha sido exitosa en muchos casos. Es posible estimar que en el presente existen alrededor de 30 Bachilleratos Populares en el país, aunque la gran mayoría de ellos se ubican en ciudad y provincia de Buenos Aires.

Aun a riesgo de realizar una generalización injusta, quisiera proponer en esta ponencia que existen tres supuestos extendidos entre gran cantidad de los trabajos que indagan las prácticas educativas impulsadas por movimientos y organizaciones sociales. El primero de ellos, es el supuesto relativo a los elementos que se definen como *causales de la “emergencia”* de este tipo de experiencias educativas: en términos globales, se considera que las mismas se constituyen como una *respuesta* de las organizaciones de la sociedad civil ante la *ausencia estatal* en materia educativa:

“[Los Bachilleratos Populares] han optado –como tantas otras organizaciones de la sociedad civil- por “auto-gestionar” aquellas cuestiones o aspectos en los que el Estado se encuentra ausente (...) la continuidad de las políticas neoliberales y los procesos de exclusión son los que justifican su existencia (...) ‘lo público’ puede ser gestionado en el terreno de las organizaciones y movimientos sociales, cuando el Estado se corre de su responsabilidad” (Sverdlick y Costas, 2007:27)

De aquí se desprende lo que podemos delimitar como un segundo supuesto: aquel en función del cual se sostiene que los vínculos que se pueden llegar a entablar entre movimientos y estado –a partir de, por ejemplo, la búsqueda de oficialización de los Bachilleratos Populares- oscilan entre la confrontación abierta y beligerante y el peligro de cooptación por parte de las esferas gubernamentales sobre los movimientos y sus prácticas educativas:

“¿acaso no existe el peligro de que el Estado y sus dispositivos accionen para cooptar o asimilar, recortar y adaptar las prácticas de las escuelas públicas y populares organizadas desde los movimientos sociales? ¿No aumenta y se vuelve inevitable ese peligro una vez que las escuelas populares se encuentran en cierta relación con instancias estatales? Sí, evidentemente, el Estado cuenta con la capacidad y los recursos que provienen del arsenal de la hegemonía de la clase dominante para desactivar e incluso eliminar la potencia transformadora de un proceso de subjetivación que apunte a construir contra-hegemonía” (Dorado, Echegaray y Ruiz, 2010: 16)

“Nos proponemos abordar los proyectos educativos en relación con la autonomía asumida por los movimientos respecto del Estado y del capital (...) En función de los posicionamientos que asumen, hemos tipificado cuatro lógicas de acción: [1] movimientos radicalmente autónomos; [2] movimientos que reciben recursos del Estado y los autogestionan; [3] movimientos que se incorporan a las estructuras del Estado; [4] y por último, movimientos que se posicionan como autónomos del Estado y despliegan estrategias de articulación con otros actores para llevar adelante sus emprendimientos, entre los cuales se incluyen sectores del capital” (Gluz, Burgos, Karolinski, 2008:2, en cursivas en el original)

Como es posible advertir, desde estas visiones se representa al Estado en tanto “cosa” externa al accionar colectivo: como una entidad que está allí afuera –afuera de los sujetos y de sus organizaciones sociales- y con el cual se entra en contacto en determinados momentos, en función de ciertas decisiones o a partir de diversas tipologías de vinculación. Estas tipologías, a su vez,

parecieran ligarse o bien a tácticas de construcción política, o bien a distintos grados de ingenuidad (de las organizaciones y movimientos) frente al riesgo de cooptación por parte de los mecanismos estatales<sup>2</sup>.

Por último, un tercer supuesto se estructura en torno a la definición de las prácticas educativas de los movimientos sociales como “*alternativas pedagógicas*” a la educación oficial/estatal. Las características de las experiencias educativas sostenidas por movimientos y organizaciones sociales se presentan como opuestas a las supuestas características de las instituciones escolares oficiales (denominadas en ocasiones como instituciones “tradicionales”) y permeadas por ideales y prácticas políticas emancipadoras. Mientras las primeras se presentan vinculadas a la corriente de la “educación popular” (representada por una pedagogía crítica, dialógica, horizontal y emancipadora), las segundas (asociadas a prácticas pedagógicas bancarias, verticalistas, autoritarias) se vinculan a la reproducción de las desigualdades sociales mediante la perpetuación de las posiciones de clase de los sujetos que las habitan:

“Estas iniciativas cuestionan la escuela oficial tanto en sus propósitos manifiestos como en aquellos que se expresan en la gramática de la escolaridad y que constituyen la base de la formación de la subjetividad (...) La oposición [entre la “escuela oficial” y la iniciativas educativas de los movimientos sociales] se centra en torno a las características reproductoras y legitimadoras de la desigualdad social a través del tipo de subjetividad que se construye en las escuelas. En consecuencia, la autonomía en estos colectivos disputa uno de los poderes centrales del Estado: el de imponer –especialmente a través de la escuela– las categorías de pensamiento con las que comprendemos el mundo” (Gluz y Saforcada, 2007:21)

Cuando a fines del año 2009 comencé una investigación etnográfica en torno a las prácticas educativas impulsadas por una organización social de la ciudad de Córdoba (se trataba, específicamente, de un Bachillerato Popular y de un espacio de primaria<sup>3</sup>, ambos destinados a jóvenes y adultos) el abultado corpus de trabajos sobre “educación y movimientos sociales” –entre los que se cuentan los recién citados– representaron un gran aporte: valoraba de los mismos no sólo

---

<sup>2</sup> En este sentido, si bien Gluz, Burgos y Karolinski (2008) reconocen que los estudios de caso analizados en su trabajo –enmarcados en la segunda y tercer tipología de vinculación con el Estado presentada por los autores– comparten el interés por gestar una “*escuela pública diferente que incluya los intereses propios de los sectores subalternos*”, termina por sugerir que, sin embargo, la tercer tipología impone a las organizaciones más “márgenes de acción” que otras.

<sup>3</sup> El mismo se encontraba enmarcado dentro del plan FinEs primaria. Este es un plan educativo para jóvenes y adultos iniciado en el año 2008 y perteneciente a la órbita del Ministerio de Educación de la Nación. Está destinado a alumnos mayores de 18 años que no iniciaron o no terminaron la primaria y posee una modalidad de cursado “semi-presencial” implementada por medio de la realización hogareña de series de ejercicios por parte de los estudiantes, y consultas puntuales con docentes tutores. El plan fue diseñado para ser desarrollado tanto en instituciones educativas de jóvenes y adultos como en espacios civiles (ONG’s, sindicatos, iglesias, organizaciones sociales de todo tipo) que funcionan como aulas “anexas” de alguna institución educativa “base”. En la experiencia analizada, el local de la organización social funciona revistiendo esta figura de aula anexa.

la gran sistematización de datos respecto de estas experiencias educativas sino también la difusión que daban a las mismas, generalmente desconocidas por gran parte de la población.

Más allá de esto, sin embargo, no me resultaban productivos para entender los registros de campo que comenzaba a producir a partir de mis observaciones: por un lado, porque la “educación popular” y la “escuela tradicional” que desde estos trabajos se presentaban como pertenecientes a universos escindidos y opuestos, no constituían dos elementos diferenciables en mi experiencia de campo; y por el otro (aunque en un mismo sentido) porque la organización que impulsaba las prácticas educativas estudiadas y las políticas, agentes y actuaciones estatales se encontraban imbricadas en una trama relacional históricamente construida, cuyo estudio permitía restituir diversas formas de vinculación entre una y otra esfera, pero no “ausencia” o “corrimiento” de ninguna de las dos. Mi interés por recuperar las continuidades (históricas, civiles/estatales, educativas) más que las rupturas se vio influenciado por los aportes teórico-metodológicos de dos campos de estudios etnográficos que me resultaron sumamente significativos para el abordaje de los procesos que estaba buscando analizar, y cuya especificidad política y educativa resultaba más compleja de lo previsto.

En primer lugar, retomé planteos de la *etnografía educativa latinoamericana* que (a través de trabajos como los de Rockwell 1987, 1995, 2011, Achilli, 2009 o Milstein, 2008, 2009) permiten rescatar la comprensión de las instituciones escolares como instituciones situadas social e históricamente, y atravesadas por procesos cotidianos tanto de reproducción social del *status quo* como de apropiación cultural de saberes, prácticas y sentidos colectivos. Desde esta perspectiva, se vuelve posible relativizar que “la escuela oficial” exista en esencia, de manera monolítica y siempre exitosa en su tarea de reproducir las relaciones de dominación y, por contrapartida, también es posible concebir a las experiencias (rotuladas como) de “educación popular” sin atributos ni esencias “contra-hegemónicas” previamente definidos.

En segundo lugar -aunque en sintonía con estos planteos- retomé diversos trabajos del campo de la *etnografía política* (tales como Quirós 2006, 2011 o Manzano 2007, 2004), los cuales cuestionan la visión dicotómica entre el Estado (como aparatos político-administrativos racionalizados) y la sociedad civil (expresada en movimientos sociales) para restituir las tramas de relaciones en que se inscriben unos y otros, modelándose (aunque desde diferentes posiciones de poder) conjuntamente. Desde esta perspectiva me fue posible romper con los enfoques para los cuales lo hegemónico y lo alternativo (como expresión de lo estatal y lo civil) se encuentran separados por delimitaciones nítidas y enfrentados entre sí, para recuperar además los contextos de vida de los sujetos que forman parte de las organizaciones y movimientos sociales, y a partir de los cuales su participación en los mismos adquiere diversos sentidos.

Considero que aunque ambos campos de estudio se hayan enfocado en procesos sociales diferenciados comparten una perspectiva de abordaje etnográfico que busca dar cuenta del acontecer cotidiano de los universos políticos y educativos estudiados, prestando atención a la heterogeneidad de sujetos sociales que los integran, a los conflictos y tensiones que estos protagonizan, a los procesos de hegemonía en que se inscriben sus prácticas y, por lo tanto, a las determinaciones históricas que las configuran, aunque nunca de manera absoluta. En ese sentido, he recuperado de ellos ciertas categorías teóricas (como *hegemonía*, *vida cotidiana*, *estado en sentido ampliado*, *apropiación*) que –provenientes de un marco epistemológico común– me han permitido avanzar en el análisis de ciertos eventos etnográficos como el que aquí recuperaré.

### ***Militantes, profesores y estudiantes: problematizando procesos y sujetos sociales.***

El Bachillerato Popular que analicé a lo largo de mi investigación<sup>4</sup> funcionó durante los años 2009 y 2011 en el Centro Vecinal de Barrio Olimpia<sup>5</sup>, en la zona sud-este de la ciudad de Córdoba. La organización social que lo había impulsado (organización a la que aludiré como *el Movimiento*) había sido fundada en el año 2002 por una pareja de activistas que, por aquel entonces, venía de participar en un movimiento vecinalista cordobés, cuyas formas de movilización se habían vinculado a la de las organizaciones piqueteras del gran Buenos Aires: tomas de edificios públicos durante varios días, piquetes y cortes de calle o ruta y, por lo tanto, altos niveles de confrontación con las fuerzas de seguridad.

Buscando dar continuidad a esa experiencia de activismo político, esta pareja –que se había abocado casi totalmente a su tarea militante, postergando su desarrollo profesional o laboral– había fundado el Movimiento como una organización que desarrollara actividades de tipo “reivindicativo” (demandas de bolsones alimentarios, de planes sociales y de trabajo cooperativo, organización de comedores y copas de leche) orientadas a la creación de una base social entre los habitantes de los barrios y asentamientos más populares de la zona sud-este de la ciudad.

El Movimiento, a su vez, se había integrado a un frente nacional de organizaciones sociales y políticas (al que aludiré como *el Frente*), cuya conformación en el año 2004 puede ser interpretado a la luz de los cambios que comenzaban a efectuarse en el escenario político y económico nacional a partir del año 2003. En ese momento –y como una búsqueda por restablecer la legitimidad institucional– se abrían dos procesos que impactarían a lo largo de la década de 2000 sobre las

---

<sup>4</sup> Se trata de una investigación de doctorado iniciada en el año 2010 y desarrollada bajo la dirección de la Dra. Ma. Del Carmen Lorenzatti y la co-dirección de la Dra. Mariana Nemcovsky. Actualmente se encuentra en la etapa de escritura de la tesis, la cual lleva por título: “Una escuela como ésta. *Experiencias educativas en un movimiento social de la ciudad de Córdoba (Argentina)*”

<sup>5</sup> Todos los nombres propios de lugares, personas y organizaciones utilizados en este texto son ficticios.

organizaciones sociales que habían protagonizando las luchas más álgidas de ese final/principio de siglo: en primer lugar, comenzó a consolidarse una fase de incremento de la actividad económica cercana al 8% anual, que se expresó en una importante incorporación de trabajadores a la producción, incidiendo de manera positiva en las tasas de empleo (Schneider, 2013). Esta recuperación de los índices macro-económicos -asociada por algunos autores como Félix, López (2010) o Gago et al. (2012) con la inserción de nuestro país en el mercado mundial a través de un patrón productivo transnacionalizado y orientado principalmente al complejo extractivo-rentista-supuso, en materia de políticas sociales, el lanzamiento de una gran cantidad de planes cuya clave residió no sólo en su gran variedad (complejizando un panorama dominado anteriormente por algunos pocos planes entre los que se destacaba el PJJDH) sino también, en algunos casos, en transformaciones en la modalidad de asignación de los mismos<sup>6</sup>.

En segundo lugar comenzaron a ponerse en práctica a partir de este momento una serie de estrategias gubernamentales que, en parte, tendieron a desarticular la preponderancia de las luchas sociales y particularmente de aquellas encabezadas por las organizaciones de desocupados (“piqueteras”), las que –a su vez- veían debilitado su elemento identitario aglutinador (la desocupación) dada la recuperación de los índices de empleo. Estas medidas consistieron, según los autores, en: la integración de dirigentes y militantes de estas organizaciones en instancias políticas institucionales; el recorte y re-direccionamiento selectivo de los recursos que luego de la crisis de 2001 había aumentado considerablemente; y por último -y ante la deslegitimación de la represión a las movilizaciones abierta tras la masacre de Avellaneda- la erosión de las estrategias de confrontación por medio del no reconocimiento de las organizaciones y sus demandas y de la criminalización y judicialización de los actos de protesta (Fornillo et al., 2008; Svampa, 2004).

Fue en este escenario que se sucedió la conformación del Frente: como una construcción multisectorial de organizaciones que al calor de la pérdida de centralidad de la “cuestión piquetera”, buscó articular a las organizaciones de desocupados con agrupaciones estudiantiles universitarias y colectivos artísticos y culturales, entre otras expresiones organizativas. Esto supuso

“ampliar la cantidad y el tipo de organizaciones que convergen en un mismo espacio de coordinación, desplazándose así de las demandas y reivindicaciones sostenidas exclusivamente entre los movimientos de trabajadores desocupados, incorporándose otras nuevas que dan sentido a la acción conjunta entre diferentes sectores” (Vázquez, 2011:219)

---

<sup>6</sup> Este es, centralmente, el caso de la AUH, que se gestiona entre el “beneficiario” y la Administración Nacional de la Seguridad Social, sin la intermediación de organizaciones de la sociedad civil entre ambos.

Algunas de esas nuevas prácticas “que dan sentido a la acción conjunta” de estos diversos sectores fueron las actividades educativas, artísticas y culturales, como la creación de Bachilleratos Populares en el seno de organizaciones que –como el Movimiento- pertenecían al Frente. De este modo, en la cotidianeidad de las experiencias educativas confluían diversas *generaciones militantes* (Vázquez, 2011): las de aquellos que habían forjado sus trayectorias militantes al calor de las luchas “piqueteras” y por medio de un trabajo barrial estructurado en torno a la lucha/demanda de planes sociales, bolsones alimentarios o mejoras en la infraestructura urbana (buscando construirse como *referentes territoriales*), y la de quienes se iniciaban en el activismo con los sectores populares a partir de su inclusión en actividades educativas (jóvenes de clase media, con estudios secundarios, terciarios o universitarios en curso o concluidos y poseedores, por lo tanto, de saberes y credenciales educativas/escolares) y en función de su identificación como profesores/talleristas/maestros de las mismas.

Fue en función de las diferentes particularidades desplegadas por las diversas generaciones militantes que opté por denominar a la primera generación (la de los activistas territoriales) como “*militantes*”, mientras que reservé el mote de “*profesores*” para la generación de activistas que ingresaron a estas experiencias en función de su desempeño como docentes de las mismas, aunque todos ellos conformaban el plantel docente del Bachillerato y aunque se reconocían –de conjunto- como activistas o militantes políticos.

La distinción entre ambas generaciones me resultó necesaria en tanto y en cuanto esta heterogeneidad producía diversas tensiones que formaron parte del proceso que condujo al cierre de esta experiencia educativa hacia fines del año 2011. Una de estas tensiones se vinculaba con las distintas interpretaciones que realizaban ambas generaciones en relación a la especificidad político-pedagógica del Bachillerato Popular: mientras que los militantes entendían que lo característico de esta experiencia residía en la posibilidad de vincular al estudiantado con diversas actividades “extra-áulicas” (participar en movilizaciones, realizar acciones solidarias con los vecinos del barrio, asistir a diversos eventos), los profesores parecían preferir enfocar sus esfuerzos en construir un proyecto pedagógico crítico y superador de aquellos elementos del sistema educativo oficial que entendían como “tradicionales”.

En relación a la población que participó de la experiencia del Bachillerato Popular como estudiantado, quisiera señalar que la misma expresa también las transformaciones que atravesaban al Frente y al Movimiento a nivel de su orientación política (dando cuenta del desplazamiento que supuso el pasaje de una construcción centrada exclusivamente en las actividades “territoriales” a una que combinara estas últimas con las educativas): si bien la organización había iniciado su trabajo político (y poseía su mayor referencia) en la zona de Villa Los Álamos (asentamiento

irregular de la zona sud-este de la ciudad), sus integrantes habían decidido “abrir” el Bachillerato Popular en el Centro Vecinal de barrio Olimpia. En éste, había mayor cantidad de jóvenes y adultos con estudios secundarios incompletos (y cuyas biografías educativas denunciaban la falta de instituciones educativas para jóvenes y adultos en la zona), mientras que en la Villa poca gente había concluido su educación primaria. No se trataba, por lo tanto, de la misma población con la cual el Movimiento había forjado vínculos políticos de larga duración a partir del desarrollo de actividades reivindicativas, sino de nuevos individuos que se sumaban para participar exclusivamente de esta experiencia político-educativa.

En síntesis, ciertas transformaciones históricas configuraron un particular horizonte de posibilidades de construcción política para las organizaciones sociales anteriormente identificadas de manera exclusiva con las reivindicaciones “piqueteras”: era precisamente en ese horizonte que confluían todos estos sujetos sociales, para dar vida a la experiencia del Bachillerato Popular.

### **El Bachillerato y la asamblea “de matemática”**

El Bachillerato Popular funcionó –durante sus dos primeros años de existencia- en el edificio del Centro Vecinal de barrio Olimpia, en la zona sud-este de la ciudad, a unos 4 kilómetros del centro de la misma. Las calles del barrio estaban asfaltadas y las casas del lugar –construidas con antiguos planes de vivienda- eran todas de material y con jardines en los frentes. El resto de los barrios que co-lindaban con Olimpia –sobre todo hacia el sud-este- eran lugares más pobres que aquel, con algunas calles de tierra o casas sin terminar. Los asentamientos irregulares más cercanos eran dos: hacia el norte, una villa que se extendía todo a lo largo de la vía férrea del tren, conocida por las operaciones de narcotráfico que se sucedían en la misma; y hacia el este –casi en el límite del ejido urbano- se encontraba villa Los Álamos.

El Centro Vecinal de barrio Olimpia había “prestado” sus instalaciones al Bachillerato luego de los pedidos efectuados por los militantes a sus autoridades. Se trataba de un gran galpón con techo de chapa que se encontraba ubicado en una esquina del barrio, a una cuadra de la plaza principal del mismo, y era reconocible por un gran letrero donde podía verse el logo del gobierno municipal. A lo largo del frente del edificio –pintado de blanco- se extendía un gran cantero con tierra seca y algo de pasto, junto a un mástil sin bandera alguna. Sobre la pequeña puerta metálica del Centro Vecinal había un pequeño afiche pegado. En el mismo se invitaba a personas interesadas en “*terminar de cursar el secundario*” para inscribirse como alumnos del Bachillerato.

Además de estos afiches, se habían realizado una serie de “*stenciles*” en paredes y postes de la zona, informando a jóvenes y adultos que estaban abiertas las inscripciones a la nueva escuela. La llegada de estudiantes había sido rápida: alrededor de 30 personas asistieron a clases durante el primer año



de funcionamiento del Bachillerato. Las clases se dictaban tres veces por semana, por el lapso de cuatro horas cada día y combinando dos materias diferentes por jornada. Se utilizaba -a manera de aula- la cocina del Centro Vecinal, que contaba con dos pequeños pizarrones colgados en una de sus paredes y dos mesas grandes, en torno a las cuales se colocaban las sillas. Pero cuando los horarios de los dos cursos que funcionaban coincidían, uno de los dos armaba su “aula” en alguna zona del gran salón del edificio (el cual era también utilizado por las autoridades del Centro para realizar charlas o alquiler para fiestas de cumpleaños). Allí, estudiantes y educadores ubicaban una mesa de plástico y trasladaban, desde la cocina, las sillas para sentarse: por este motivo se habían dispuesto en el salón dos pizarrones más, cerca de la zona donde se solían dictar las clases.

Los dos grupos que se habían conformado eran nombrados como “primero” y “segundo año”, con aproximadamente una docena de estudiantes que participaban en cada uno de ellos. En el primer año se reunía a los estudiantes que no habían cursado más que hasta primer o segundo año de su escuela secundaria. En el segundo, en cambio, se había reunido a aquellos que hubieran cursado hasta tercer año. Algunos de los inscriptos en primer año sin embargo, habían definido “*empezar todo de nuevo*” aunque habían realizado casi todo el secundario, ya que decían no recordar nada de su paso por la escuela: este era generalmente el caso de los estudiantes de mayor edad (entre los 40 y los 60 años).

La ubicación de los estudiantes en uno u otro de los años se decidía al momento de su “inscripción” en el Bachillerato: aunque no había figuras administrativas ni jerárquicas oficialmente designadas, era la pareja fundadora del Movimiento quien realizaban estas inscripciones en su hogar, ubicado a dos cuadras del Centro Vecinal. Allí se guardaban además “los papeles” de los estudiantes (fotocopia de DNI, certificado de escolaridad primaria completa) con la esperanza de presentarlos al Ministerio de Educación provincial cuando se consiguiera la oficialización del Bachillerato.

A nivel del funcionamiento “institucional”, tanto los militantes como los educadores buscaban recuperar modalidades diseñadas previamente por otros Bachilleratos Populares, particularmente aquellos que habían sido impulsados por organizaciones pertenecientes al Frente en provincia y ciudad de Buenos Aires. Entre otras cuestiones, se esforzaban por instituir instancias assemblearias (“*asambleas docentes*”, “*asambleas estudiantiles*”, “*asambleas generales*” de estudiantes y docentes) para regular el funcionamiento colectivo y dirimir las cuestiones relativas a la vida del Bachillerato.

Las *asambleas generales* del Bachillerato eran instancias planteadas por los docentes como espacios de definición colectiva de todas las cuestiones relativas a la vida de este proyecto educativo: se pretendía que participaran de ellas tanto los docentes como los estudiantes. Sin embargo, como la participación de estos últimos no era tarea sencilla, los primeros utilizaban estrategias como realizar

las asambleas en el horario de clases, sin un aviso demasiado anticipado al estudiantado<sup>7</sup>. Pero era frecuente que –aun utilizando este mecanismo de efecto “sorpresa”– una vez iniciada la reunión gran parte de los alumnos encontrara la forma “silenciosa” de abandonar el Bachillerato. Los que se quedaban, por otra parte, no pedían la palabra de modo frecuente.

En una memoria docente realizada después de la asamblea general de cierre del año lectivo 2010, podía leerse: *“propusimos una metodología de un profe-un estudiante para hablar, ya que las intervenciones de l@s estudiantes eran breves y tenían que ser motivadas, hecho que se había dado a lo largo del año, así como la poca convocatoria y participación de estudiantes en las asambleas (...) hablando con l@s estudiantes surgió que había que repensar la metodología de las asambleas porque no había mucha apropiación ni participación, ni esa conciencia de que ahí se toman las definiciones importantes sobre el funcionamiento del Bachillerato”* (Memoria de Asamblea de Profesores, 19/12/2010<sup>8</sup>)

Dado que yo estaba al tanto de esta escasa participación estudiantil en las instancias asamblearias, fue grande mi sorpresa cuando el profesor de Artes me contó que una tarde, al llegar al Bachillerato, los estudiantes le habían impedido el paso. *“¡No podés pasar! Esto es una asamblea de estudiantes”*, le habían dicho. Luego supo que los alumnos estaban debatiendo sobre un conflicto que tenían con los profesores de Matemática: el rumor generalizado era que no les gustaba cómo se venía dictando esta materia.

La clase de Matemática estaba a cargo de dos profesores que eran graduados universitarios –y estudiantes de posgrado– de carreras de ciencias exactas. Esta “pareja pedagógica” me parecía ser –de la totalidad de profesores que pude entrevistar y conocer– quienes se posicionaban de manera más explícitamente crítica ante lo que consideraban como elementos negativos del sistema educativo oficial: los registros de asistencia, las calificaciones numéricas, las clases excesivamente expositivas, el desconocimiento de los procesos individuales de aprendizaje de los estudiantes o la concepción del docente como el poseedor legítimo del saber, eran algunos de los puntos de los que intentaban distanciarse.

En la búsqueda por ir construyéndose en oposición a estas cuestiones, se sostenían gran número de encuentros, reuniones y comunicaciones personales entre quienes dictaban la materia para planificar

---

<sup>7</sup> El registro de estas tensiones al interior de otro Bachillerato Popular y de la utilización de este tipo de mecanismos docentes para garantizar la presencia estudiantil en las asambleas puede verse también en el trabajo de García (2011).

<sup>8</sup> Las memorias de asambleas de profesores del Bachillerato –redactadas por los mismos educadores, fueran *militantes* o *profesores*– se constituyeron en un material de campo privilegiado a la hora de explorar los debates, acuerdos y desencuentros entre algunos de los sujetos sociales presentes en estos espacios. La lectura y análisis de estos documentos fue realizada siguiendo los aportes desarrollados por Rockwell (2009) respecto de la aproximación etnográfica a archivos documentales escolares. Además, como se trataba en gran medida de documentos que no eran plasmados en papel sino escritos y circulados de modo virtual, su análisis se constituyó en una apuesta por no desconocer la importancia que pueden tener para los sujetos este tipo de prácticas virtuales en la actualidad)

sus clases y para debatir entre sí métodos y contenidos a desarrollar en las mismas. En relación a los contenidos, por ejemplo, habían confeccionado un cuadernillo propio de temas y ejercicios. En el mismo, si bien se retomaban algunos contenidos oficiales (consultados en la página web del ministerio de educación de la nación) se acompañaban los mismos de elaboraciones propias, tanto a nivel de reflexiones (sobre la utilidad que puede tener el estudio de la matemática<sup>9</sup>, por ejemplo) como de la redacción de consignas y situaciones problemáticas (conteniendo alusiones a la vida cotidiana de los estudiantes del Bachillerato<sup>10</sup>).

A propósito de la crítica a la “homogeneización” del proceso de aprendizaje estudiantil, estos profesores habían tomado dos decisiones: por un lado, trabajaban con los dos cursos juntos en un solo horario, ya que consideraban que si el proceso de cada estudiante debía ser entendido como único y particular se volvía arbitraria la división del conjunto en un primer y segundo año. Sostenían, además, que algunos estudiantes que estaban ubicados en el “primer año” sabían más que los de “segundo”, lo que también consideraban como un motivo para volver fútil la división entre ambos cursos. Por otro lado, y tomando como referencia la experiencia de uno de estos profesores en una “Universidad Popular” mexicana, buscaban hacer un seguimiento más personalizado del proceso de aprendizaje de cada estudiante, intentando dejar de lado “*la ficción de que todos los estudiantes van a avanzar igual*” (Maxi, E 07/02/2013).

Estos profesores consideraban también que -si la enseñanza y el aprendizaje se volvían más personales/individualizados perdía el sentido estructurar la clase en “*un momento magistral seguido por otro de resolución de ejercicios*”, por lo que las clases se iniciaban más bien planteando directamente situaciones problemáticas, sin la mediación de explicaciones teóricas: “*la idea era que traten de descubrir solos qué es lo que estaba pasando y que se animen a tener una opinión sobre por dónde iba la cosa antes de que nosotros les digamos... los ejercicios eran creativos e implicaban pensar, pero pensar distinto, no mecánicamente*” (Maxi, E 07/02/2013)

---

<sup>9</sup> El cuadernillo se iniciaba con el siguiente párrafo: “*La primer pregunta que se nos ocurre es por qué estudiar matemáticas ¿Qué ganamos sabiendo si una superficie es cóncava o convexa? ¿De qué nos puede servir saber qué números dividen a otros? ¿Para qué necesito saber cuántas posibles combinaciones hay al tirar dos dados? (...) Quienes escribimos este cuadernillo no vamos a dar ninguna respuesta, pero esperamos que al final del curso podamos descubrir si sirve para (...) encontrar situaciones en la vida diaria en las que podamos aplicar las herramientas que veremos en las clases*” (Apunte matemática, 2009, p.1)

<sup>10</sup> Un ejemplo: “*Solo 1/5 de los trabajadores de una fábrica viajan en auto hasta el trabajo. De los que no conducen auto, 3/8 van en bicicleta y el resto viaja en colectivo. ¿Qué fracción del total de trabajadores de la fábrica representan los que viajan en colectivo?*” y otro: “*El equipo del Bachillerato quiere participar en un campeonato de fútbol mixto que se hace en el barrio; por eso están viendo de coser camisetas para el equipo. Se necesitan 5 metros de tela roja, 4 metros de tela negra y 12 metros de tela blanca. Se pudieron juntar 2 metros de tela negra, 1 de tela roja y 14 de tela blanca. ¿Cuántos metros de tela se necesitan en total? ¿Hace falta comprar tela para poder coser las camisetas? Si alguien tiene tintura negra y tintura roja para teñir la tela blanca en negra y roja, ¿hará falta todavía comprar tela? ¿En ese caso, cuántos metros habrá que comprar?*” (Apunte matemática, 2009)

Era ante esta propuesta pedagógica que los estudiantes del Bachillerato Popular habían decidido realizar su asamblea “de estudiantes”, aunque a esta primera instancia siguieron dos reuniones más, todas orientadas a tratar la misma problemática. Fue en la segunda de estas asambleas que pude participar como observadora. En esta oportunidad, no se encontraban los estudiantes solos, sino que también estaban allí algunos militantes, quienes justificaban su presencia por la voluntad por oficiar de “mediadores” entre los estudiantes y los profesores de Matemática.

La asamblea comenzó con la intervención de Eugenia, una de las militantes, que explicó a los estudiantes que los integrantes del Movimiento habían tomado conocimiento de los malestares existentes entre ellos y los profesores de matemática. La propuesta de la organización era implementar una encuesta anónima a todos los estudiantes para que estos evaluaran el desempeño de *todos los docentes de todas las materias*, porque –decía– *“no es cuestión de caer de manera violenta todos sobre esos profesores con los que hay problemas”*. Una estudiante, Ana, registrando de qué se trataba el pedido de la militante comenzó a hablar<sup>11</sup>: *“claro, no se trata de mandarlos en cana de una... acá hay que resolver este problema para que se arme un compañerismo entre profesores y alumnos, porque si no el año va a pasar y de matemática vamos a tener solamente dos hojas, y no vamos a haber aprendido nada”*. Viviana, una estudiante mayor, opinó por su parte que *“el problema de estos profesores es que no utilizan el método del pizarrón...ellos dicen que te explican sin pizarrón pero así no entendés”*. Otro estudiante, Santiago, dijo que había sentido *“ganas de llorar en las primeras clases de matemática, porque las fracciones son una huevada, pero cuando no te las acordás porque hace mucho que no agarrás un número te sentís impotente”*. Apoyando estas palabras, otro estudiante sostuvo que los profesores de esta materia le habían dicho *“que hiciera los ejercicios como sepa”*, pero que él no recordaba (de su paso por la escuela primaria) ninguna forma de hacerlos. Opinó además que los profesores de matemática debían ser *“más humildes”* y preguntarles a los estudiantes *“¿qué les parece? ¿Estamos enseñando bien o mal?”*. Pero frente a esta intervención, un compañero le contestó enojado: *“¿pero no entendés que nunca te van a preguntar eso?!... ¡porque estos profesores dijeron que ellos no son profesores, que nosotros le podemos enseñar a ellos!”*.

Comenzaba así a ponerse de manifiesto que el malestar estudiantil se encontraba asociado a la falta de dos elementos que estaban siendo significados por los estudiantes como parte necesaria de todo proceso de enseñanza-aprendizaje: el uso del pizarrón por parte de los docentes, y una determinada cantidad de páginas escritas por los estudiantes (no dos, sino más) a lo largo del año. Además, a partir del pequeño diálogo a propósito de la intervención de Santiago, los estudiantes ponían en

---

<sup>11</sup> Todo lo descripto en relación a esta asamblea forma parte del RO del 02/06/2010.

cuestión que no fueran los docentes quienes –frente a la “ignorancia” padecida por los estudiantes en relación a ciertos temas como los problemas con fracciones- se ubicaran en una posición de poseedores del saber. Pero además, el encadenamiento de sus intervenciones señalaba que sólo ubicando al docente en el lugar de la posesión del saber se volvía factible exigirle mayor democratización en el proceso de enseñanza- aprendizaje (a partir de la hipotética demanda de que preguntaran a los estudiantes “¿qué les parece? ¿Estamos enseñando bien o mal?”). El sentido de esta demanda parecía volverse fútil si los profesores no se reconocían como tales: “*nunca te van a preguntar eso porque estos profesores dijeron que ellos no son profesores*”.

Pero los detalles sobre qué era lo que disgustaba a los estudiantes durante las clases de matemática continuaban. Ana volvió a pedir la palabra para contar que uno de estos docentes corregía los errores de ortografía que ellos tenían cuando escribían las soluciones a los problemas: “*eso está mal, porque no era la hora de lengua, era la de matemática*”<sup>12</sup>, afirmaba. Santiago, por su parte, decía que varios estudiantes habían planteado este problema durante la clase de matemática, pero que los profesores “*lo sienten como una agresión*”. Era por eso que habían decidido que tenían que enfrentar a estos profesores en una reunión a la que asistieran el resto de los profesores: allí les plantearían “*que el Bachillerato es algo que encaramos todos, no es que venimos profes y alumnos a aprender solamente, esto es un proyecto como algo personal... esto hay que resolverlo ahora porque el día de mañana no vamos a ser pocos como hoy, ojalá seamos un colegio y tengamos aulas*”.

Como vemos, los estudiantes demarcaban ciertas prácticas escolares (la segmentación de contenidos en distintas materias cuyas competencias no debieran confundirse) como modos legítimos de educar y ser educados, y este parecía ser el trasfondo general de su asamblea: la resistencia a una propuesta pedagógica “innovadora”, y el intento por establecer una *dinámica mimética* entre las características del Bachillerato y las características reconocidas como propias del sistema educativo oficial (como el uso del pizarrón o la necesidad de respetar los límites de la segmentación por materias a la hora de las correcciones). Exigir la adopción de esas formas educativas no significaba, sin embargo, no poder concebir la apropiación del Bachillerato como un proyecto común en el cual ellos, como estudiantes, se involucraban “personalmente” (“*es algo que encaramos todos... esto es un proyecto como algo personal*”), particularizándolo en relación a otras ofertas educativas y trascendiendo, inclusive, su función pedagógica (“*no es que venimos profes y alumnos a aprender solamente*”). Pero la apropiación de este proyecto común y su significación como algo “diferente” a la escuela

---

<sup>12</sup> Otra de las particularidades de la propuesta pedagógica de los profesores de matemática era la de “*siempre tratar de hacer ejercicios donde tenían que escribir y explicar las cosas, los pasos y procedimientos que habían seguido para resolver un problema*” (Maxi, entrevista 07/02/2013).

oficial no significaba, sin embargo, distanciarlo por completo de aquella...un futuro pródigo para el Bachillerato sería el que advendría con la llegada de dos de los rasgos más característicos del sistema educativo oficial: la masividad y los salones de clase (*“el día de mañana no vamos a ser pocos como ahora, ojalá seamos un colegio y tengamos aulas”*).

Cuando el debate venía llegando a su fin, los militantes –que hasta ese entonces y excepto por la propuesta de la encuesta anónima sobre el desempeño docente se habían mantenido callados- pidieron la palabra. Explicaron que en la próxima asamblea general se iban a tratar varios puntos, y que si los estudiantes querían podían agregar el tema de los profesores de matemática al temario de la misma. Entusiasmados, los estudiantes propusieron agregar: *“la compra de una garrafa para la cocina que no tiene gas”*; *“juntar plata para pagar las fotocopias entre todos, porque si no las terminan pagando siempre los profesores”*; *“refaccionar la biblioteca”*; *“comprar un pizarrón nuevo y tizas y borradores”*; *“comprar un equipo para escuchar música”*. Finalmente Ana, levantando la voz dijo: *“¿cuántos votan por hacer la asamblea la semana que viene, en la hora de matemática, porque la hora de arte e inglés está bueno?”* Todos levantaron la mano, y luego aplaudieron por haber resuelto el problema.

Mientras algunos estudiantes comenzaban a hacer un cartel para convocar a la asamblea, Eugenia – la militante a cargo de la clase de Cs. Sociales que debiera haberse desarrollado en lugar de la asamblea- intentó utilizar el tiempo que aún restaba para realizar una pequeña actividad que formaba parte de su planificación para la clase del día. Esta consistía en explicarles a los estudiantes de qué se trataba un Foro *“de educación y política”* que se realizaría en la ciudad, el cual sería organizado por el Movimiento y el Frente y al cual estaban invitados a participar todos los estudiantes del Bachillerato. Aunque la militante comenzó a hablar sobre este tema ningún estudiante la escuchaba: la confección del cartel había transmutado en la organización de una comida colectiva que se realizaría luego de la asamblea de la semana siguiente.

Luego de un rato de intentos denodados de Eugenia por dialogar con la clase, un estudiante - advirtiéndole el malestar de la docente por no ser escuchada- tomó el borrador, se paró junto al pizarrón y comenzó a pegarle violentamente al mismo, pidiendo silencio a los gritos. Todos los estudiantes se callaron, él se sentó y ella les pudo solicitar entonces que tomaran los programas impresos del Foro que ella había traído. *“Tomen el folleto e intenten inferir en cuál panel vamos a participar nosotros”*, les dijo. Casi todos tomaron el panfleto y una chica dijo que creía que participarían en el de *“Talleres colectivos artísticos”*. Una de las mujeres adultas dijo *“en el de movimiento estudiantil secundario en la Argentina”*. Otro estudiante, leyendo, dijo *“en la charla de ‘Las venas abiertas de América Latina: alternativas populares al modelo extractivo’*. Para otro, sería en el taller *“Arte y política...porque acá hablamos del gobernador y la presidenta”*.

La militante les develó finalmente que estaban invitados al “*Taller experiencial: alternativas en educación*”. Comenzó a explicar por qué, pero su relato se cortó porque Santiago -el mismo estudiante que había pedido silencio golpeando con el borrador- había terminado de escribir el cartel de convocatoria a la asamblea, e interrumpiendo a Eugenia gritó excitado: “¿*Dónde lo pego? ¿Dónde lo pego?*”. Todos comenzaron a darle diferentes opiniones a los gritos, algunos se levantaron, comenzaron a buscar cinta adhesiva. Eugenia intentó seguir hablando pero no lo consiguió hasta un rato después y sólo por unos minutos más, interludio que aprovechó para decir: “*la idea es que vayamos juntos al Foro, para contar la experiencia del Bachillerato*”. Nadie parecía escucharla y, aunque al final algunos acordaron en asistir, luego supe que sólo una estudiante (que era además integrante del Movimiento) lo hizo.

En la asamblea que se realizó a la semana siguiente de los eventos aquí reseñados los profesores de matemática decidieron irse del Bachillerato. En una entrevista realizada con posterioridad, uno de ellos sostenía que la decisión no había sido influida por las críticas de los estudiantes a su modo de dar clases, sino por las diferencias que tenían con los militantes del Movimiento: creían que para estos no era una prioridad reflexionar sobre cómo construir un proyecto pedagógico alternativo. Los estudiantes, por su parte vivieron esta partida de manera angustiante: su intención no era echar a los docentes, y sentían que sus críticas podían haber sido demasiado duras.

Sin embargo, más allá de esta secuencia final sobre los sucesos en torno a la propuesta de Matemática, el registro y análisis de la asamblea estudiantil me permitió entrever que, en un contexto de escasa “participación política” estudiantil (al menos en los términos esperados por militantes y profesores), los estudiantes habían construido su propia *resistencia, apropiación y subversión* (Rockwell, 2011): **se habían apropiado (opinando, exponiendo sus preocupaciones y algunos hasta demostrando liderazgo) de un mecanismo/momento asambleario propuesto por los docentes del Bachillerato pero invocado ahora para dirimir un conflicto que les resultaba realmente significativo**<sup>13</sup>; se habían *sublevado* frente a una propuesta pedagógica “innovadora” de los profesores, distante de los contenidos y formatos de la educación “oficial”; e inclusive se habían *resistido* al lenguaje del folleto del Foro (no pudiendo identificarse en los términos propuestos por el escrito/la militante y no asistiendo a la actividad)<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> En los temarios de las asambleas propuestas por los docentes/militantes solían reiterarse temas como “puesta al día de cada materia”, “asistencia”, “convivencia”, “oficialización del Bachillerato”. Sobre la importancia estudiantil otorgada a este último punto volveremos en los próximos apartados.

<sup>14</sup> Vinculo este análisis con el realizado por Milstein (2008, 2009) a propósito de un reclamo infantil efectuado para impugnar el accionar de una docente en una escuela primaria. El punto de contacto entre ambos análisis es el de visualizar formas de hacer política que desbordan las actuaciones o los roles políticos “esperados”. En este caso, los estudiantes estructuran su participación política en torno a aquello que ni los profesores ni los militantes (ni posiblemente yo) esperaban: una propuesta pedagógica “alternativa”.

La demanda estudiantil por el establecimiento de esa *dinámica mimética* (Caisso, 2013) venía a recordarnos la naturaleza ampliada del estado y las formas que asume la hegemonía (si consideramos ambos elementos desde una perspectiva teórica gramsciana). En primer lugar, porque lo estatal no se circunscribe a los límites físicos de los ámbitos estatales: no empieza y termina en las instituciones escolares, sino que forma parte de la vida cotidiana, de los sentidos y de las expectativas de los sujetos, inclusive cuando éstos forman parte de espacios y proyectos “civiles” que buscan ser identificados (por quienes los crean) como “alternativos (a lo estatal)”.

Y en segundo lugar, porque reconocer en este caso la existencia de estos sentidos educativos hegemónicos no es sinónimo de reconocer la existencia de expectativas educativas “tradicionales” o “arcaicas”, que serán eliminadas con el paso del tiempo<sup>15</sup>: es, por el contrario, la identificación de núcleos de sentido que, aunque se expresen de modo fragmentario y caótico (términos con los que Gramsci adjetiva al sentido común y a la cultura subalterna) se vuelven significativos para los sujetos involucrados ... tan significativos que en su búsqueda y demanda los estudiantes se vuelven activos participantes e interesados asambleístas.

### **Palabras finales**

He comenzado este escrito señalando algunos ejes que recorto como supuestos compartidos por gran parte de la bibliografía dedicada a la temática de educación y movimientos sociales. El análisis desplegado posteriormente a propósito de un evento que tuvo lugar en el Bachillerato Popular que seleccioné como referente empírico de mi investigación buscó, precisamente, marcar una distancia en varios sentidos con esa serie de supuestos.

Por un lado, al reconstruir las coordenadas político-sociales que atravesaron en la última década a las organizaciones “piqueteras” que (como el Movimiento) se abocaron a la construcción de proyectos educativos, intenté alumbrar que estos son -más que respuestas civiles a la “ausencia estatal” en materia educativa- formas de acción colectiva surgidas en un escenario socio-histórico particular: aquel en el cual se ven debilitadas las consignas asociadas a la desocupación y en el que se busca, por lo tanto, articular con sectores medios (estudiantes secundarios, terciarios y universitarios con inquietudes políticas) a partir de la construcción de actividades educativas. Si bien estas últimas se inscriben en un escenario socio-educativo excluyente para aquellos que forman parte de este tipo de actividades en tanto estudiantes (cuestión sobre la que he profundizado en

---

<sup>15</sup> Debate en este sentido con trabajos que (como Langer, 2010 o Sverdlick y Costa, 2007) identifican a los núcleos problemáticos o conflictivos de la cotidaneidad de los Bachilleratos Populares como momentos pasajeros o fases iniciáticas que quedarán “superadas” con el paso del tiempo. Por el contrario, sostengo que en los procesos conflictivos se condensan la heterogeneidad de sujetos sociales, de argumentos solapados, de proyectos políticos y educativos plurales que dialogan, se tensan y entran en contradicción configurando procesos de desenlace imprevisible.



Caisso, 2010) –exclusión que puede ser interpretada como “ausencia”- lo cierto es que se encuentran atravesadas por innumerables vinculaciones cotidianas constantes –y, excepcionalmente, “beligerantes”- con políticas, actuaciones y agentes estatales<sup>16</sup>, lo que permite hablar más que de ausencia estatal de la redefinición de los modos de intervención estatal (Manzano, 2004).

Pero no sólo en este sentido es posible restituir las formas de “presencia” de lo estatal: pudimos ver que esto (si es concebido desde en su sentido ampliado) permea de múltiples modos la cotidianeidad de estos universos educativos “civiles”. Por medio de las demandas ejercidas por los estudiantes para que el Bachillerato se construya en una dinámica mimética con el sistema educativo oficial, la educación “hegemónica” (que no es una sola, pero que presenta ciertas características reconocidas como constantes y legítimas por los estudiantes) se hace presente en el espacio de este universo político-educativo. Y como cabal muestra de que esa educación “estatal” no es necesariamente “negativa” o, al decir de Rockwell, siempre exitosa en su tarea de controlar, recuperé el pedido por el cual los estudiantes demandan que sus profesores les permitan opinar sobre su manera de enseñar.

Además, al problematizar los múltiples sujetos sociales presentes en esta experiencia, fue posible iluminar también la multiplicidad de intencionalidades político-pedagógicas de militantes, profesores y estudiantes, quienes forman parte de una experiencia educativa cuyas características pedagógicas sería difícil englobar bajo una corriente pedagógica (como, por ejemplo, la “educación popular”) ni mucho menos oponer ésta a la educación “tradicional”: como el lector atento habrá advertido, inclusive en la propuesta pedagógica que intenta subvertir los mandatos “escolares” (la propuesta de matemática) se encuentran presentes múltiples elementos que podrían asociarse a las prácticas, sentidos y expectativas usuales del sistema educativo oficial.

Por último, vimos también cómo la resistencia estudiantil a participar en las asambleas generales propuestas por los docentes contrastaba con la organización que los estudiantes realizan de su propia asamblea. En ella, buscan solucionar un problema educativo que les resultaba significativo en términos colectivos (y que adquiere, por tanto, un cariz político). A partir de su resistencia expusieron no sólo los términos en que entienden que es legítimo educar y ser educados (términos que se contraponen a los propuestos por los *profesores*, pero por medio de los cuales se resisten también a las propuestas de los *militantes*), sino también su capacidad para apropiarse de una

---

<sup>16</sup> He analizado este aspecto en Caisso (2013). Para ilustrar mis palabras puedo mencionar, sólo a modo de ejemplo, los bolsones alimentarios gestionados por el *Frente* en Bs. As. y enviados a Córdoba para ser recibidos por el *Movimiento*. Con estos alimentos los militantes armaban “cajas” que eran repartidas mensualmente entre los estudiantes del Bachillerato.

instancia política (como la asamblea) para dirimir un conflicto y constituirse, por tanto, como un sujeto político colectivo.

En este sentido, pienso que el caos y la confusión desatados sobre el final de la asamblea invitan a reflexionar -más que sobre la sublevación y la resistencia estudiantil ante las propuestas de profesores y militantes- sobre la apropiación de “lo asambleario” por parte de los estudiantes - puesto a disposición de los estudiantes por esos mismos militantes y profesores- y también sobre la curiosidad, el apasionamiento y el interés de los estudiantes frente a sus propias formas de participación política, las cuales involucran a su vez ciertos sentidos particulares sobre lo que significa formar parte de una experiencia educativa como ésta.

### **Referencias bibliográficas**

Achilli, E. (2009) *Escuela, Familia y desigualdad social*. Una antropología en tiempos neoliberales. Laborde editor. Rosario, Argentina.

Caisso, L. (2010) “El sentido político y educativo de experiencias educativas para jóvenes y adultos en organizaciones territoriales y de desocupados”. VI Jornadas “Vivir en la ciudad”- Tendencias estructurales y procesos emergentes. Facultad de Humanidades y Artes, UNR, Rosario, Santa Fe.

----- (2013a) “Asistir a clase por gusto, asistir por deber: tensiones en torno al registro de asistencias en un “Bachillerato Popular” para jóvenes y adultos”. X Reunión de Antropología del Mercosur “Situarse, actuar e imaginar antropologías desde el Cono Sur”. Facultad de Filosofía y Humanidades, Córdoba. Julio de 2013. ISBN 987-24680-2-8

----- (2013b) “Movimientos sociales y Estado en la configuración de experiencias educativas”. En *Intersecciones en Antropología* (14), pp.399-407, febrero 2014-ISSN 1666-2105. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Dorado, A., G. Echegaray y C. Ruiz (2010) “La dimensión educativa de los movimientos sociales. Un aporte para pensar la interpelación al Estado desde los espacios educativos de las organizaciones populares”. En *Actas de las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. ISBN 978-950-33-0807-3. Córdoba, Córdoba.

Félez, M.; López, E. (2012) *Proyecto Neodesarrollista en la Argentina. ¿Modelo Nacional-Popular o nueva etapa en el desarrollo capitalista?* Ed. El Colectivo y Ediciones Herramienta. Bs.As.

Fornillo, B.; García, A. y Vázquez, M. (2008) “Perfiles de la Nueva Izquierda en la Argentina reciente. Acerca de las transformaciones de los movimientos de trabajadores de desocupados autónomos” Julio-Diciembre, 2008. <http://redalyc.uaemex.mx> (15 junio 2011)

Gago, V.; Mezzadra, S.; Scolnik, S. y Sztulwark, D. (2012) “¿Hay una nueva forma-Estado? Apuntes latinoamericanos” <http://uninomade.org> (04 julio 2012)

- García, J. (2011). "Bachilleratos Populares y "autonomía": ¿espacios de la *transformación* o de la *reproducción*?". En: *Boletín de Antropología y Educación*, N° 02. Julio, 2011. <http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/index.html>
- Gluz, N. y Saforcada, F. (2007) "Autonomía Escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos". En: *Educação: Teoria e Prática* (UNESP) v. 17, n.29 (11-32)
- Gluz, N., Burgos, A. y Karolinski, M. (2008) *Movimientos sociales, educación popular y escolarización "oficial": la autonomía "en cuestión"*. Actas de las *I Jornadas de Problemas Latinoamericanos*. Facultad de Humanidades, UNMDP. Mar del Plata, Buenos Aires.
- 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 emergente". Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.
- Manzano, V. (2004) Tradiciones asociativas, políticas estatales y modalidades de acción colectiva: análisis de una organización piquetera. En: *Intersecciones en Antropología*, N° 5, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Olavarría. Pp. 153-166.
- (2007) "De La Matanza Obrera a Capital Nacional del Piquete". Etnografía de procesos políticos y cotidianos en contextos de transformación social. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Milstein, D. (2008) "Niños que enseñan: el grito de justicia". En: Revista *MAYU Medio Ambiente y Urbanización* V 69 N° 1, IIED-AL Instituto Nacional de Medio Ambiente y Desarrollo de América Latina. Noviembre. pp. 5-20.
- (2009) *La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Quirós, J. (2006) *Cruzando la Sarmiento. Una etnografía sobre piqueteros en la trama social del sur del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Antropofagia.
- (2011) *El porqué de los que van: Peronistas y piqueteros en el Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida)*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Rockwell, E. (1987) "Repensando institución: una lectura de Gramsci". Documento DIE, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- (1995) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México
- (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires Paidós.

- (2011) “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En: Batallán, G y Neufeld, M. R. *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires: Biblos.
- Schneider, A. (2013) Política laboral y protesta obrera durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007). En Grigera, J. (comp) “*Argentina después de la converetibilidad (2002-2011)*”. Imago Mundi: Buenos Aires.
- Sverdlick, I., Costas, P. (2008) “Bachilleratos Populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires”. En: Gentili, P. y Sverdlick, I. (comp.) *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Buenos Aires. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Vázquez, M. (2011) “*Socialización política y activismo. Carreras de militancia política de jóvenes referentes de un movimiento de trabajadores desocupados*”, Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Sociales, UBA