

VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 2013.

Las Organizaciones y el Estado: entre el 'reconocimiento' y la 'autogestión'.

LAGO MILLÁN Juan.

Cita:

LAGO MILLÁN Juan (2013). *Las Organizaciones y el Estado: entre el 'reconocimiento' y la 'autogestión'*. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-063/221>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evkA/bmA>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Juan Pablo Lago Millán
UBA
juanlagomillan@gmail.com

La política, las organizaciones y el Estado: De la oficialización al ‘reconocimiento’ de un Bachillerato Popular en la Ciudad de Buenos Aires.

Este trabajo se enmarca en los inicios de mi investigación respecto al proceso político de ‘reconocimiento estatal’ de los Bachilleratos Populares, que analiza las relaciones que establecen los diferentes actores, junto a los diversos niveles organizativos en los que estas son desplegadas. Esta ponencia intenta compartir parte del trabajo realizado en torno a la política; al estado; a la construcción de hegemonía; y a los aportes de la etnografía para dicho análisis, intentando finalmente señalar algunos puntos a través de los cuales la comparación se vuelve de principal importancia para estructurar la investigación y plantear líneas futuras en torno a esto.

La historia del ‘reconocimiento’ y de los Bachilleratos Populares

A partir del año 2004 han ido surgiendo en Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires un conjunto de experiencias educativas asociadas a diversos movimientos sociales, políticos y territoriales, fábricas recuperadas, sindicatos y movimientos de desocupados. Éstas, denominadas Bachilleratos Populares (BP), se han caracterizado por ser gestionados tanto por los profesores como por los estudiantes que los componen y han tendido a constituirse como ámbitos educativos populares formales¹.

El primer Bachillerato Popular, “IMPA”, se crea en una empresa recuperada de Almagro a partir de la articulación de ésta con una cooperativa de educadores e investigadores. Luego de diversas gestiones, este bachillerato fue incorporado a la esfera de la Dirección General de Educación de Gestión Privada. Esta inscripción a la Gestión Privada fue considerada por los propios bachilleratos como un problema, por lo cual comenzaron a agruparse en la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL), orientándose tanto a la disputa frente al Estado por su reconocimiento, como a la discusión de cuestiones políticas y educativas asociadas a su actividad. El comienzo de una ‘lucha’ por el ‘reconocimiento’ estuvo lleno de fuertes críticas y discusiones, ya que concretamente la gestión privada permitía que las escuelas entregaran títulos y certificados oficiales, siendo abiertas por “(...) sociedades, asociaciones, fundaciones, cooperativas y

¹ Me refiero por educación formal al aprendizaje ofrecido por un centro de educación o formación, que tiene carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte específico) y que concluye con una certificación del mismo por un organismo oficial.

empresas con Personería Jurídica, sindicatos, organizaciones de la Sociedad Civil, y las personas de existencia visible” (artículo 129, Ley de Educación de la Pcia. de Buenos Aires n° 13688). En virtud de esta normativa, las organizaciones con personería podían inscribir sus escuelas - Bachilleratos Populares- y otorgar títulos reconocidos oficialmente, lo cual las posicionaba de forma ventajosa antes sus estudiantes y el conjunto de la sociedad. A su vez, permitía la selección docente por parte de la propia institución y las habilitaba a formular sus propios contenidos y programas de estudios.

Como producto de la disputa de la CBPL, en el año 2008 los bachilleratos populares de Ciudad de Buenos Aires entran en el marco de la Dirección General de Planeamiento Educativo, en la subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica. Sin embargo, este nuevo marco continuaba sin otorgar el ‘financiamiento integral’ que estas organizaciones demandaban (salarios, infraestructura, materiales didácticos y viandas) y sin el reconocimiento de las ‘parejas pedagógicas’² ni sus requisitos y metodologías de incorporación y de trabajo.

El proceso de la Provincia de Buenos Aires resultó en que durante 2011 se firmaran algunos convenios de cooperación técnica que autorizaron la incorporación de los Bachilleratos a la gestión estatal en tanto Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y el reconocimiento salarial de su Plantas Orgánicas Funcionales (POF). Estos convenios, sin embargo, no contemplaban un mecanismo para la acreditación estatal de nuevas aperturas de Bachilleratos, y en concreto se efectivizaron solamente cinco. En la actualidad, la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha continúa reclamando por el reconocimiento de 20 escuelas.

En el año 2011 los bachilleratos populares nucleados en la CBPL son reconocidos como Unidades de Gestión Educativa Experimental (UGEE) por el GCABA a partir del decreto 406-11, pasando a depender de la Dirección de Educación del Adulto y el Adolescente de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal (DEAYA). Este decreto, además, faculta al Ministerio de Educación a aprobar y-o convalidar y remunerar las POF, conformadas por un solo docente por materia y cargos técnico – administrativos (director, secretario y preceptor). El procedimiento de apertura para nuevos Bachilleratos seguía incluyendo el paso por la Dirección de Planeamiento Educativo. Esto generó un espacio institucional irregular, dado que la apertura de un bachillerato se daba en un ámbito y su reconocimiento como UGEE y remuneración de las POF, en otro; sin un mecanismo claro de pasaje entre un área y otra.

Sobre el final del año 2012 la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha toma conocimiento de que en marzo de ese año las autoridades del Ministerio de Educación de la

² Equipos educativos integrados por al menos dos personas que se encargan de planificar y dictar las clases de una materia en forma conjunta.

Ciudad de Buenos Aires habían dado de baja el Registro, anulando la posibilidad de inscribir nuevos Bachilleratos.

Estos acontecimientos marcan la trayectoria de los BP por los diferentes ámbitos institucionales y enmarcan un conjunto de relaciones y tensiones con el Estado, que proviene de la fragmentación y regionalización del sistema educativo, y se traduce en diferentes avances y retrocesos políticos y normativos en los distritos que concentran más bachilleratos populares. Además, estas tensiones se han dado en virtud de la búsqueda del reconocimiento y de la propuesta político-pedagógica de estas escuelas frente a los intentos de las diferentes agencias estatales por limitarlas o normalizarlas. La relación entre los BP y el Estado implicó, desde su comienzo, diversas discusiones entre las organizaciones y los funcionarios, donde las negociaciones sin resolución, la constante dilación o la falta de respuesta motorizaron una serie de acciones de ‘lucha’ por parte de los bachilleratos y organizaciones -comunicados de prensa, movilizaciones al Ministerio de Educación tanto de Ciudad como de Nación, a la Casa de la Provincia de Buenos Aires y a la Dirección General de Escuelas en La Plata, ocupaciones de calles, clases públicas en diferentes contextos, escraches a funcionarios, etc.

Para este trabajo, me centro en el caso del Bachillerato Popular Miguelito Pepe, ubicado en el barrio de Constitución de la CABA. Mis observaciones allí comenzaron en el año 2009 y se extendieron en forma interrumpida hasta fines del 2010, retomándolas en forma continua luego de iniciado el 2011.

El Bachillerato Popular Miguelito Pepe

En marzo de 2007 se inicia el proceso de construcción y apertura del Bachillerato, a partir de la confluencia de la experiencia de educadores que venían de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) y un conjunto de militantes del Movimiento de Ocupantes e inquilinos (MOI³) con el objetivo inicial de fomentar la formación de los integrantes del Movimiento. Desde sus inicios, este Bachillerato comparte sus actividades con un Jardín en “La Casona”, un espacio cedido por una de las Cooperativas de vivienda que integran el MOI. Articulando la concepción de “autogestión” propia de esta organización de vivienda y hábitat popular, con su proyecto educativo, se conformó un espacio de discusión y toma de decisiones que han llamado la ‘Coordinación Colectiva’.

En cuanto al vínculo con el Estado y la ‘lucha’ por el ‘reconocimiento’, desde el comienzo de las gestiones con los funcionarios, los miembros del bachillerato plantearon que dicho

³ EL MOI es una organización social que tiene como ejes centrales la vivienda digna, el hábitat popular y el derecho a la ciudad desde principios de la década de los '90. (www.moi.org.ar)

‘reconocimiento’ debía aceptar las formas organizativas propias, y financiar la ‘integralidad’ de la experiencia, es decir, su funcionamiento total. El ‘reconocimiento’, en términos de los propios profesores se inicia en 2008, producto de distintas acciones de protesta y de discusión con diferentes funcionarios y agencias gubernamentales, las cuales siempre se realizaron en conjunto con el resto de los bachilleratos nucleados en la CBPL. En el 2011 el Gobierno de la Ciudad, luego de muchas reuniones con los representantes de estos Bachilleratos, promulgó un nuevo decreto que reconoció al bachillerato como UGEE n°5 en el marco de la DEAYA.

Si bien el ‘reconocimiento’ fue parcial, ya que oficializó y otorgó salarios solamente a la mitad de la planta de profesores, el ingreso al ámbito de la gestión estatal se produjo en el marco que los Bachilleratos en conjunto reivindicaban: a diferencia de otras experiencias educativas o formativas, los Bachilleratos Populares venían insistiendo en quedar regulados dentro del marco del Ministerio de Educación y no del de Desarrollo Social, en virtud de que a lo largo de los años posteriores al surgimiento, la propuesta ‘político pedagógica’ de este bachillerato (y también de otros) se orientaba no a la ‘privatización’ o a la ‘fragmentación’, sino a la ‘alternativización de la educación pública’ por medio de la ‘democratización’ y ‘desburocratización’. Del otro lado, distintos funcionarios del GCBA, habían ido variando sus propuestas respecto a cómo y bajo qué ministerios o secretarías quedarían inscriptos.

El Bachillerato ha ido reelaborando su plan de estudios, el cual posee una orientación en ‘Cooperativismo Autogestionario’, expresando uno de los pilares centrales de la organización. En forma general, la propuesta educativa del Bachillerato intenta incorporar los elementos centrales de la política de la Organización a la que pertenece y reproducir también parte de su forma organizativa, al mismo tiempo que incorpora diferentes elementos de la educación pública formal en la Argentina y de distintas experiencias de “educación popular”. Esta propuesta se inscribe en lo que se ha llamado “Educación Pública Popular”, que según Gadotti, implica “pensar la escuela pública estatal pero con control social, tendiendo a la autogestión escolar” (1993: 121), pero que en concreto se ha plasmado en la pertenencia al sistema de educación pública, por el hecho de ser gratuito y abierto; por incluir elementos educativos propios de la “educación popular”⁴; y por ser una experiencia de educativa *formal*, lo que se cristaliza, por ejemplo, en la gradualización de la cursada, el seguimiento del calendario académico oficial y la certificación estatal de los títulos entregados.

⁴ Corriente educativa y política que nace a comienzos de los 60 para el contexto campesino brasilero y que tiene como principal exponente a Paulo Freire. En forma resumida, sería un proyecto político orientado a la liberación de los pueblos desde su territorio atendiendo a sus propias particularidades, reivindicando la autonomía, la defensa del territorio, la tradición ancestral, y la educación propia y autogestionada.

La ‘orgánica’

El funcionamiento del bachillerato presenta varias diferencias respecto a cómo han tendido a hacerlo otras escuelas formales, o al menos, las estatales. En función de esto, los educadores han ido desarrollando una división del trabajo particular que combina, además de los días de clase y planificación, asambleas y comisiones de trabajo que funcionan los sábados, con el fin de hacerse cargo en forma conjunta de la totalidad de actividades y tareas. La propuesta es que cada profesor participe tanto del espacio del aula como de la asamblea, y que se sume a alguna de las comisiones de trabajo, espacios más reducidos y específicos. Sustentada por la idea de ‘autogestión’, esta forma organizativa hace que el conjunto de las actividades que implica llevar adelante una escuela -“desde reunirse con los funcionarios del ministerio hasta hacer los papeles o arreglar un picaporte”- sea apropiado por estudiantes y profesores por igual, intentando “romper con una división del trabajo ‘alienante’” y lograr una participación y un compromiso ‘total’ por medio de una forma de organización ‘alternativa’.

Tanto en el análisis de la propia semántica oficial expresada en diferentes documentos, como en la observación de las tareas que los miembros del bachillerato realizan, se evidencia una separación inicial entre la “Coordinación Colectiva” en tanto ‘espacio para la toma de decisiones’ de carácter más general, y el trabajo en comisiones, en donde en forma más reducida y específica, el trabajo es organizado en función de temáticas concretas⁵. Sin embargo, estos dos espacios contribuyen complementariamente a la ‘autoformación’ del conjunto de los integrantes. Por esta razón, se propone que las personas roten por las comisiones, garantizando una formación ‘integral’.

Varios documentos internos sostienen la importancia de la no escisión entre el trabajo “áulico” y el resto de las tareas necesarias para el sostenimiento. Esta forma de organización trae como supuesto que el proyecto del Bachillerato como espacio de participación e intervención política precisa tanto de los aportes de estudiantes y educadores para su continuidad; como de la participación en espacios orgánicos del MOI, o de coordinación con otras organizaciones.

Es importante señalar que más allá de los esfuerzos y diversas formas de convocatoria, dicha participación, en concreto, no resulta homogénea: no todos los estudiantes y educadores sostienen todas las tareas en los mismos términos, ni asumen la misma cuota de responsabilidades. Trayectorias, intereses divergentes y limitaciones materiales concretas se traducen en diferentes grados de participación, lo cual -no sin algunas asperezas- motiva un constante esfuerzo por fortalecer la participación de todos, en cualquiera de los espacios.

⁵ Algunas de las existentes son: Secretaría popular, Estudiantes, Finanzas, Formación, Becas, Eventos, Articulación de espacios políticos, CEIA, Guardias, Equipo tecnológico, Archivo.

En resumen, los dos espacios mencionados –la coordinación y las comisiones- funcionan de manera complementaria tanto para el funcionamiento cotidiano del Bachillerato como para el objetivo político de la ‘autogestión de la escuela pública popular’. Y más allá de las dificultades que puede implicar que ésta sea llevada a cabo – superposición de actividades, reuniones sin horarios definidos, largas jornadas de trabajo los días sábados, etc.- es concebida bajo una perspectiva ‘desburocratizante’ de las estructuras organizativas, donde la discusión colectiva y la distribución de responsabilidades cotidianas del Bachillerato, aportan a la ‘politización’ de los espacios, así como a la formación de quienes llevan a cabo estas actividades.

El proceso de oficialización y el ‘reconocimiento’

La oficialización

Si bien las relaciones con diferentes agencias estatales venían sucediendo prácticamente desde su comienzo, la incorporación definitiva del Bachillerato, y posteriormente de sus trabajadores, a la esfera estatal implicó una intensificación de estas, pero reorientando los vínculos, al menos por un tiempo, hacia un conjunto específico de acciones, las cuales podríamos identificar como del tipo legal-administrativas (Weber, 1996). En este sentido, el trabajo de los educadores del bachillerato se fue reestructurando fuertemente en función de asumir un conjunto de nuevas responsabilidades, muchas vinculadas con el cumplimiento del conjunto de planillas, certificados y trámites que el Estado ahora demandaba.

En relación a esto se crearon nuevas comisiones de trabajo, se establecieron nuevos integrantes para éstas, y se reformularon algunos de los objetivos y las tareas que debían realizar. La comisión de “Secretaría popular” sería la que en primera medida se haría cargo de las relaciones administrativas con los agentes estatales.

La creación de la comisión de finanzas también fue una de las novedades. Si bien desde el inicio del bachillerato siempre se realizaron acciones orientadas a organizar y administrar el -poco- dinero obtenido (generalmente rifas, fiestas, polladas, etc.) el hecho de ahora tener que organizar los ingresos de una planta de treinta profesores, sumado al dinero correspondiente a los salarios del secretario y la directora, llevó a la decisión de crear un grupo de trabajo que se dedicara específicamente, no sólo a la administración e instrumentación de la distribución del dinero, sino también a la formación de los propios compañeros en las cuestiones relacionadas con el ingreso al sistema formal de empleo público, la percepción del salario y su distribución.

Otras comisiones, como las de estudiantes o becas, no se verían tan reestructuradas por la nueva 'orgánica', aunque fueron asumiendo las acciones concretas que las otras comisiones les demandaban, tales como completar libros, fichas, o legajos.

En su forma general, la estructura organizativa no se ha modificado profundamente. El conjunto de decisiones se siguieron tomando en la asamblea de los sábados, y es ésta la que orienta a las diferentes comisiones en sus líneas a seguir, más allá de que en la práctica tengan una relativa autonomía, sobre todo en las acciones que deben ser resueltas en la inmediatez y que difícilmente pudieran esperar a los sábados.

Quizás el mayor cambio organizativo tuvo que ver con modificar la frecuencia de la coordinación colectiva, que pasó a realizarse sábado por medio, alternándose con reuniones de comisiones, que hasta el momento funcionaban de manera irregular en función de la disponibilidad de sus miembros. Sin embargo, la incidencia de este cambio fue relativa: las comisiones continuaron en gran medida reuniéndose otros días, incluso en sus casas o en bares, además de que en muchas ocasiones la agenda fue cambiando y muchos sábados correspondientes a las reuniones de comisiones fueron utilizados para diversas actividades de formación, para la discusión de algún tema específico que lo requiriera, etc.

En relación a este cambio en la agenda organizativa, me parece importante señalar que esta decisión no estuvo orientada directamente a las nuevas formas que tomaba la relación con el Estado y sus agentes, sino que intentaba, teniendo en cuenta ese contexto, dar respuesta a diversas cuestiones internas y al fortalecimiento administrativo y pedagógico propio en vistas de un futuro en el vínculo con el Estado aún no muy claro.

Aunque podemos pensar en un cambio relativo a nivel de la estructura organizacional, desde la perspectiva de los propios educadores, las cosas sí fueron cambiando. Más allá de tener que abocarse a algunas actividades más específicas, se va evidenciando un incremento paulatino en la cantidad de tareas y reuniones en las que se vieron envueltos, combinado también con una intensificación del cuidado de ciertas formas de realizarlas, producto de la especialización que, como bien señala Weber (1974), caracteriza a la lógica y a las prácticas estatales. Aunque las relaciones con las diferentes oficinas gubernamentales se venían manteniendo desde muchos años antes, y ya había una clara experiencia formada en relación a esta, lo cierto es que la nueva condición en la que se encontraba el Bachillerato presentaba, a priori, la posibilidad de controles más frecuentes por parte de agentes estatales especializados, tanto en el rubro educativo como en el área administrativa. Si bien, a esta altura, me parece evidente que tal cosa jamás sucedió (en todo el tiempo que llevo registrado, jamás hubo una inspección, o se acercó personalmente ningún

funcionario al establecimiento) ha habido siempre una expectativa respecto a que esto pudiera suceder, y ha habido notables esfuerzos para, al menos formalmente- cumplir con los diferentes requisitos que pudieran aparecer.

Estos cambios se fueron plasmando claramente en la cantidad de horas que le fueron dedicando al Bachillerato, a las tareas anteriormente mencionadas, y a la discusión respecto a cómo y cuándo llevarlas adelante. Cada vez eran más frecuentes las reuniones fuera de hora, en otros lugares, así como las discusiones informales sobre los distintos temas que pudieran aparecer. Muchos de los profesores fueron señalando también estar ‘quemados’ o estar tomando más responsabilidades de las posibles, y aunque en forma general muchos señalaban la disparidad en la división del trabajo y las horas que cada quien le dedicaba, la realidad es que las tareas se habían multiplicado y cada vez había más cosas de las cuales se iban haciendo cargo.

Hasta aquí, podríamos señalar que tanto los cambios organizacionales como las tareas y el involucramiento de los profesores, respondían a un claro interés de cumplir tanto con las demandas como con los términos de estas que ‘el Estado’ les traía. En función de esto, me interesa ahora poner el ojo en otras modificaciones, que si bien estaban relacionadas a la nueva situación institucional, reflejaron la falta de consenso respecto a ciertas prácticas estatales. En concreto, me referiré ahora a la elección del director de la escuela y al nombramiento de la “Planta Orgánica Funcional” (POF), que designaba quienes serían incorporados oficialmente como docentes por el Gobierno de la Ciudad.

‘Armar la POF’

El hecho de tener que establecer una POF implicó muchísimas discusiones de todo tipo: talleres específicos, reuniones fuera del ámbito del bachillerato, comentarios y charlas informales en los diferentes espacios de encuentro de los educadores. Todo esto, motorizado principalmente por dos elementos: por un lado, la incorporación de dinero que era otorgado en forma individual a los profesores por parte del Gobierno de la Ciudad, tensionaba el criterio colectivo a través del cual se venían gestionando los (casi nulos) recursos hasta el momento; por otro lado, la planta de profesores reconocida era solo la mitad que la que venía trabajando allí, e incluía a un director y un secretario, roles que hasta entonces, o bien no habían existido, o nunca habían estado depositadas en una sola persona.

Aparecían, además, un conjunto de efectos prácticos a ser resueltos, pero que en los términos del propio equipo de educadores era de gran importancia política: más allá de que siempre estuvo claro que el dinero obtenido por la planta reconocida sería distribuido entre el total de los

profesores, había que definir cómo se efectivizaría este reparto, qué se haría con el dinero del cargo de director y secretario y, más importante aún, quiénes cubrirían los cargos de la POF. Estas necesidades se conjugaban además con la intención de discutir estos asuntos sin debilitar al grupo o generar tensiones al respecto.

La discusión se cerró finalmente en una jornada específica, a contrarreloj de la agenda estatal. En función de los criterios consensuados (antigüedad y compromiso con el trabajo), las propuestas se discutieron en dicha jornada y se definieron finalmente quienes tomarían formalmente los cargos.

La ‘elección del director’

El punto de mayor tensión tuvo que ver con la elección del director, ya que aunque el discurso de los integrantes del Bachillerato afirmaba que en la realidad no existía tal función, sus propias ‘definiciones políticas’ habían incorporado esta cuestión en comunicados, materiales de trabajo, producciones académicas sobre los bachilleratos populares, e incluso discusiones con funcionarios. Sin embargo, era un tema que se expresaba de manera diferente en los bachilleratos de la CBPL, ya que algunos bachilleratos sí reivindicaban la necesidad de una coordinación restringida o de personas específicas asignadas a la tarea de dirección.

Las principales posiciones que se venían charlando evidenciaban la importancia para el grupo de “no cambiar su forma de funcionamiento” aunque hubiera ahora un director formal. Comentarios como “no va a tener ningún poder real” o “no va a ser ningún director” eran lo más frecuentes. En términos generales nadie expresó otra posibilidad, ni tampoco se evidenciaba que alguien la estuviera pensando. La controversia era cómo se instrumentaría y, sobre todo, los ‘peligros’ que podían estar asociados a que alguien que “no sería el director en realidad”, asumiera tal cargo en los papeles formulados por el Estado.

El ‘peligro’ que principalmente se señalaba era el de que esa persona ‘se la creyera’ o que comenzara a actuar como si fuera efectivamente un director. Naturalmente, la cercanía y la cotidianeidad de las relaciones establecidas en el Bachillerato por sus miembros, hacía difícil que alguien pudiera ejercer ese cargo hacia adentro: el principal temor era entonces cómo se comportaría hacia afuera, concretamente, en las reuniones con los funcionarios de la Dirección de Adultos en el Ministerio de Educación; o bien cómo los nuevos estudiantes percibirían esta situación.

En función de esto se presentaron dos opciones y vale aclarar que, aquí, los criterios fueron bien distintos a los mencionados para la selección de ‘la POF’. Lejos de intentar otorgar el cargo a alguien quien lo mereciera por su trabajo y trayectoria dentro del espacio, la primer propuesta era

señalar como director a alguien que no fuera del propio Bachillerato, o sea, alguien de la Organización (MOI), pero que no transitara por el espacio habitualmente, ni tuviera una real posibilidad de ejercer las responsabilidades y los derechos asociados al cargo de Director. La otra propuesta señalaba que la anterior era una forma de ‘tirar la pelota afuera’ y que correspondía hacerse cargo de la situación ‘desde adentro’ (del Bachillerato), pero a través de alguien que fuera ‘el menos pensado’, es decir cuyo perfil difícilmente pudiera ser asociado a un cargo de esa naturaleza.

Claramente, ambas opciones intentaban tanto minimizar el hecho de que, al menos formalmente, el Bachillerato tuviera un director; como desactivar potenciales conflictos respecto al hecho de que efectivamente uno de los profesores tendría, no sólo tal título y sus beneficios laborales, sino que en determinadas instancias debería responder ante los funcionarios, en virtud de tal cargo. El punto de conflicto de estas dos propuestas radicaba en las propias consecuencias organizativas, o los ‘peligros’ del ‘hacerse cargo’ o del ‘patear la pelota afuera’. Por un lado, poner un director de afuera, que funcionara solamente como ‘sello de goma’⁶ podía ser burocráticamente complejo: más allá de que se pudiera usar su firma y su sello, al momento de planificar reuniones con funcionarios, o incluso para que presentara los papeles necesarios, tanto para tomar el cargo como para luego cobrar el sueldo y girarlo a la comisión de finanzas, podría volverse medio engorroso el vínculo, y se estaba dependiendo de alguien a quien no se vería constantemente. Por el otro lado, un director de ‘adentro’ suponía el riesgo de cristalizar ciertas diferencias en la participación y compromiso, así como la posibilidad de sobrecargar a algún compañero por las responsabilidades, que por su naturaleza, no pudieran repartirse entre el resto de los compañeros, y también la dificultad de explicarle a los compañeros y estudiantes que esa persona figuraría como director, pero que “en verdad no lo era”.

Luego de varios encuentros, se discutieron concretamente esas propuestas en una asamblea el día sábado. Aquella vez, la asistencia fue particularmente alta, fueron incluso algunos de los compañeros que ‘no vienen nunca’.

La decisión estaba prácticamente tomada. Los encuentros anteriores y las diferentes discusiones que se habían dado habían llevado a la decisión de que fuera alguien del propio bachillerato, y que efectivamente tuviera claro que ese era un rol exclusivamente en los papeles, pero que en la práctica, el conjunto de profesores y estudiantes se seguirían haciéndose cargo de la dirección del Bachillerato.

⁶ Hace referencia a que las funciones de esa persona no serían más que dar su nombre para que aparezca en los sellos, los cuales estarían a cargo del conjunto de profesores.

Me parece importante señalar que, además de los ‘peligros’ o implicancias relacionadas con esta resolución, las jornadas y talleres destinados funcionaron como encuentros de formación, de discusión sobre diferentes posturas sobre el ‘Estado’ y sobre cómo vienen en los últimos años funcionando distintas experiencias en las que Movimientos Sociales demandan y gestionan en conjunto con éste. En relación a esto, casi en la totalidad de las reuniones o ‘coordinaciones colectivas’ los educadores han ido incorporando el análisis de la situación actual de otras organizaciones en su vínculo con los diferentes gobiernos, y de las dificultades que muchos de estos han atravesado en relación a la gestión de planes, bolsones, viviendas, etc. Teniendo en cuenta que muchos de los educadores también trabajan en diferentes agencias estatales, tanto de la CABA como de la Provincia de Buenos Aires, o bien coordinan acciones con diferentes organizaciones sociales, los encuentros se han vuelto espacios donde también difundir información y realizar una discusión y un aprendizaje, en torno a las diferentes problemáticas de la realidad social y política del país.

La ‘lucha’ por el ‘reconocimiento’

A través de los dos momentos etnográficos recientemente descritos, se ha ido evidenciando el proceso por el cual la *oficialización* del traspaso del bachillerato a la esfera estatal del Ministerio de Educación del GCBA va siendo apropiada, disputada y producida en términos de lo que los propios educadores llaman ‘reconocimiento’. A lo largo de varios meses de observaciones de campo en distintas instancias se fue revelando cómo el término ‘reconocimiento’ designa, no sólo a la forma en la que los distintos agentes estatales se vincularon, oficializaron y establecieron al conjunto de Bachilleratos Populares de la CBPL como interlocutores válidos en el ámbito de la educación estatal, sino también al proceso histórico de ‘lucha’ de estos por su inscripción a dicho ámbito. Intenta expresar tanto la realidad concreta del vínculo entre estos, como las expectativas e ideales respecto a éste, y al funcionamiento de una escuela en el marco de una organización social.

El ‘reconocimiento’ consiste también en instalar en forma pública y aceptar diferentes modalidades de acción y trabajo relacionadas a los principios políticos de las organizaciones. En este sentido es que existe una ‘lucha’ por el ‘reconocimiento’, o por la prevalencia en los términos materiales y simbólicos de la inscripción de los bachilleratos populares en la esfera estatal y pública.

Históricamente, como ya se ha señalado, la ‘lucha’ ha sido identificada en términos de disputas abiertas ante distintos agentes y oficinas oficiales, las cuales, en el marco de la CBPL se han ido

organizando en relación a diferentes problemáticas específicas surgidas en las distintas negociaciones tanto con los funcionarios del GCBA como del Gobierno nacional a lo largo de varios años.

A su vez, la ‘lucha’, en el marco del Bachillerato Miguelito Pepe, hace referencia también al proceso de aprendizaje, formación e investigación en el que han participado sus miembros, al tiempo que a las diferentes tecnologías organizativas que fueron desarrollando a lo largo de los años y que exceden exclusivamente la disputa con los diferentes Gobiernos.

En este sentido, ‘reconocimiento’ y ‘lucha’ son términos que aparecen unidos y que se entrelazan con las propias concepciones nativas respecto a la ‘autogestión’.

Sobre la construcción de hegemonía.

Como hemos visto hasta aquí, y más allá de mi interés en exponer algunos elementos de un campo etnográfico específico, este trabajo trata sobre las personas que integran una organización social y las acciones que llevan adelante para la gestión de una escuela. Es también un trabajo sobre el Estado y los vínculos que establece con las organizaciones sociales, a partir de los cuales se reconfigura simultáneamente qué son y cuáles son los límites tanto de unos como de otros. A través de la descripción de algunas situaciones concretas, intenté mostrar cómo las personas utilizan diferentes criterios individuales y colectivos; cierta experiencia propia respecto a cómo se han venido dando las relaciones entre diversas agencias estatales con las organizaciones; y algunas concepciones respecto a qué es o qué consideran que es el Estado; y cómo en función de ello, a partir de diferentes prácticas, proponen dar respuesta a ciertas problemáticas específicas propias de la naturaleza simbólica y material de las relaciones que establecen con éste.

A su vez, en este apartado me refiero a los márgenes del estado desde una perspectiva de la construcción de hegemonía. Si tomamos en cuenta lo que Elisalde (2008) propone respecto a que ‘autogestionar’ una escuela significa apropiarse colectivamente de la gestión de escuelas, penetrar en los procesos de construcción de las políticas públicas del propio sistema, desafiar los límites y generar acciones de reconstrucción de poder en las mismas comunidades y sus movimientos sociales, podemos avanzar en la inscripción del caso descrito en función de la problemática específica de la hegemonía, que considero como un “marco material y cultural común para vivir en, hablar de y actuar sobre los órdenes sociales caracterizados por la dominación” (Roseberry, 2007: 127)”. Esto, se nos vuelve particularmente claro través de tres elementos de análisis principales:

Primero: Desde la perspectiva del Bachillerato, a través de las negociaciones con distintos funcionarios, vemos cómo en forma recíproca se fueron identificando como interlocutores válidos y fueron estabilizando el canal a través del cual se comunicarían, pasando de etapas más caracterizadas por la confrontación abierta, a momentos de discusión y acuerdo a través de mesas de trabajo conjuntas. En función de esto, me parece importante señalar que como señala Rosberry (2007), la adecuación de las formas no expresa en forma directa un consenso ideológico, y en este caso han ido seleccionando y estabilizando el canal de diálogo, orientando la disputa - *controversia*- hacia otros espacios. Observando las acciones y formas en las que llevaron a cabo sus vínculos con las diferentes agencias estatales, me parece importante señalar que hubo en todo momento un gran esfuerzo para cumplir con ciertas *formas* de presentación y de diálogo, cuando el Ministerio de Educación era el interlocutor directo⁷. En forma simultánea, ha habido constantemente un esfuerzo sistemático por dejar en claro a nivel discursivo, hacia afuera y hacia adentro del propio Bachillerato, en que se estaba en desacuerdo con las formas estipuladas, o el carácter meramente simbólico de algunas formas adoptadas⁸.

Segundo: Desde la perspectiva del Estado, lo anteriormente señalado evidencia la existencia de un “monopolio de los recursos de expresión política legitimada” (Corrigan y Sayer, 2007:84), o sea, establece de qué formas específicas se lo debe interpelar. Luego del establecimiento de la CBPL como un interlocutor válido, podríamos decir que por medio de diversas resoluciones ministeriales la experiencia que encarnan los bachilleratos populares asume existencia ante el Estado y es reconocida por éste a partir de poder ser nombrada, en virtud de la adecuación de estos -no sin ambigüedades- a las categorías propiamente estatales.

Tercero: A partir de la observación de las acciones que llevan adelante tanto el Bachillerato como las distintas agencias estatales, pareciera advertirse la existencia de una gestión conjunta respecto a la escuela. Si las organizaciones sociales constituyen un espacio de subalternidad, podríamos referirnos a las dinámicas políticas propias de estos espacios en términos de “organización en interdependencia con el Estado” (Manzano, 2007; Sigaud, 2000, 2004). De alguna forma, las prácticas cotidianas de gestión en la escuela, por medio en muchos casos de formas y tecnologías propias del Estado, constituyen un indicador de un proceso de gestión conjunta.

⁷ Evidenciado particularmente en el énfasis en asistir a las reuniones a horario, presentar carpetas y los informes requeridos en el tiempo y forma que los funcionarios demandaban, o incluso con más detalle y rigurosidad del requerido.

⁸ Por ejemplo la designación de secretarios, directora, etc.

Por un lado, estos tres elementos intentan evidenciar distintos momentos y realidades propias de lo que entendemos como proceso construcción de hegemonía donde el Estado tiene particular incidencia; por otro lado, para aportar a la idea de que constituye un *margin* de ese proceso, intento llamar la atención respecto a que la realidad cotidiana del bachillerato, y el hecho de que esta escuela se gestiona en el espacio de una organización con una experiencia y una historicidad propia, representan un límite a las formas y a la temporalidad propia del Estado y sus agentes, y configura un espacio donde tienden a primar las relaciones personales y grupales que se establecen allí dentro, evidenciando la existencia de lo que Das y Poole consideran como las “distintas dinámicas temporales de las interacciones de las personas con el Estado” (2008: 7).

La política y las organizaciones en la Argentina hoy.

Frente al contexto de una evidente proliferación de estudios antropológicos respecto a organizaciones sociales, enfocados en la problemática de la gestión de planes, (D’amico, 2009; Manzano, 2007; Quirós, 2010) me he interesado también poner el foco en otras organizaciones y otras formas de gestión, de modo de ir completando el espectro de posibilidades que, novedosas o no, han ido surgiendo en los últimos años en la Argentina, y que han ido reconfigurando la escena política local y reactualizando así sentidos sobre el orden social. Al mismo tiempo, considero que este panorama de relaciones entre organizaciones sociales y el Estado, evidencia una “forma específica de intervención estatal” (Manzano, 2007: 193), la cual ha incidido fuertemente en las condiciones en que se disputa y resiste desde las organizaciones.

Concretamente, para el caso que analizamos, a través de la posibilidad de otorgar títulos oficiales e incluir a la escuela en la oferta educativa de la Ciudad, pero financiando sueldos precarios; oficializando sólo la mitad de la planta docente; otorgando cargos no adecuados a las formas organizacionales del Bachillerato; y sumado a la falta de aporte al mantenimiento del edificio y materiales de trabajo; tanto las formas organizativas en las que se organizaron históricamente, como la propia continuidad de las organizaciones, son puestas en tensión por parte del Estado.

Por otro lado, la burocratización forzada de gran parte de los aspectos del trabajo del bachillerato, por la proliferación de requisitos legales, planillas, certificados, aptos médicos, etc. que la oficialización del bachillerato implicó, ha supuesto un desafío para las personas que lo integran, principalmente por el interés propio de estas en cumplir con las formas establecidas unilateralmente desde las oficinas estatales.

Sobre los márgenes

En el marco de los distintos estudios que se han centrado en la problemática del estado, considero que el caso que aborda este trabajo demanda dos explicaciones iniciales. En primera medida, intentaré clarificar por qué considero que la actividad de estos educadores y militantes de una organización entraría dentro de las acciones de lo que solemos llamar el Estado. En segundo término, y en función de eso, intentaré explicar por qué cabe la identificación de este caso como uno de los *márgenes* políticos y teóricos del Estado, y con esto, cuál es su importancia analítica. Considero que la necesidad de realizar estas aclaraciones viene dada por la especificidad propia del caso que analizo; aquí, el tipo de vínculo que establecen estas organizaciones, comporta que en distintos momentos y en ciertas instancias, los límites del estado y de la propia Organización Social se disuelven.

Entonces, respecto al primer interrogante planteado, es clave señalar que los propios educadores de este espacio, más allá de pertenecer a una organización social como el MOI e identificarse como ‘militantes’ del mismo, pueden ser, e incluso constantemente lo son, considerados como agentes estatales. La propia ‘autogestión’ de la escuela, por la cual los profesores no sólo planifican y dictan sus materias, sino que inscriben a los estudiantes en cada ciclo lectivo; confeccionan certificados de estudio; escriben notas a autoridades del ministerio; solicitan pases de estudiantes a otras escuelas; gestionan e informan respecto a becas para estudiantes; solicitan y negocian el aprovisionamiento de elementos de limpieza en los depósitos del GCBA; etc. evidencia que hay ciertos contextos e interlocutores que, sin una actuación diferencial por parte de los profesores de este bachillerato, demandan y reconocen a estos últimos como agentes estatales dotados del poder simbólico y material propio del Estado (Bourdieu, 2000). Cualquier día que uno visita esta escuela encuentra a los profesores respondiendo consultas administrativas, haciendo certificados, informando sobre cuándo estarán los títulos de los egresados, completando formularios. Incluso consultando en el barrio, muchos de los vecinos jamás han notado la particularidad del lugar, para muchos allí “funciona una escuela y un jardín del Gobierno”, lo cual queda evidenciado en los días de inscripciones a principio de año cuando muchos estudiantes o padres se acercan preguntando por “La directora”.

Este tema, además, se vuelve de principal relevancia a la hora del análisis de los movimientos y las organizaciones políticas de la Argentina en los últimos años, y plantea algunas diferencias respecto a otros espacios creados por estas. En concreto, quiero señalar que, aunque con ciertos matices, difícilmente alguien que trabaja o milita en un comedor barrial, o en el marco de alguna organización que gestiona en conjunto con el Estado un *plan*, es visto o considerado tan

claramente como en este caso, por el resto de la comunidad como un funcionario o un agente oficial. Por otra parte, y quizás fuera de los límites de este trabajo, pero como material para una posible futura investigación, me parece evidente que, a pesar de esta realidad, ninguno de los profesores del Bachillerato se considera a sí mismo, o considera al resto de sus compañeros como un funcionario.

Dicho esto, podemos meternos en al segundo interrogante. Si este bachillerato, en ciertos contextos, es reconocido socialmente como parte del estado, por qué sería un margen y qué nos aporta esto respecto a cómo solemos entenderlo.

Desde el estado, la oficialización de los bachilleratos implicó aceptar como propias varias experiencias educativas, no sólo diferentes o nuevas (de hecho hay una dirección de gestión “experimental”) sino contraria a muchas de las racionalidades que le son atribuidas (Shore, 2010). En este caso, el estado deja de ser el motor impulsor de la conformación de escuelas, aunque mantiene el monopolio de la certificación y la acreditación. De esta forma delega estas esferas a las organizaciones y a personas de lo que tradicionalmente ha sido considerada la “sociedad civil”, más allá de que en este caso, estas hayan crecido y se hayan ‘preformateado’ dentro de la lógica y las instituciones del estado, y que en concreto también están académica y políticamente informadas respecto a diferentes prácticas y teorías sobre el mismo.

Entonces, como en este caso, los márgenes del estado serían sitios donde la uniformidad y el poder del estado se presentan en tensión, lugares donde, como siguiendo a Das y Poole, Talal Asad señala, “el derecho estatal y el orden deben ser constantemente reestablecidos” (2008: 53), basándose en que el estado no es en sí mismo un objeto estático y de que como señala Segato (2007), este varía su poder de interpelación en función de ciertas relaciones. En el caso que analizo, considero de principal importancia cómo la escena política y educativa nacional y de la Ciudad han habilitado y construido estas experiencias políticas y educativas particulares.

La cualidad de margen político-institucional se evidencia además en las particularidades de los -laxos- *checkpoints* que comporta. Estos, en tanto puntos de control propios de la organización estatal, aparecen en el caso que analizamos en forma relativamente inestable. Si bien, como ya he señalado, ha habido una proliferación de papeles y requerimientos administrativos propios del ingreso a la esfera estatal, la observación de la cotidianidad del bachillerato nos revela que todos estos requisitos son escasamente ejecutados por parte del Ministerio o de los inspectores, y que de hecho, es la propia organización la que comúnmente interpela a las diferentes agencias estatales para la presentación de los mismos. En este caso, el control del estado no aparece sino en forma discontinua e inestable, aunque en forma análoga a los *chekpoints*, que señalan Das y

Poole, es “experimentado en un modo potencial -creando efectos de pánico y un sentimiento de peligro, incluso si nada sucede” (2008:14)

Dicho esto, considero que quedan aún dos elementos principales para señalar respecto a los márgenes.

Primero, que el caso que analizo evidencia, lo que señalaba anteriormente, a saber: la importancia de la escena política y educativa nacional y de la Ciudad para entender la emergencia de estos bachilleratos, y que esto se materializa en la realidad concreta del control inestable e infrecuente que el GCBA realiza en estos *márgenes*. En este sentido, me parece particularmente elocuente la afirmación de Das y Poole (2008), respecto a que no es cierto que el estado no es capaz de producir orden sobre los márgenes. Naturalmente, la precariedad de los sueldos de los docentes, la contratación por fuera del estatuto, el escaso presupuesto asignado a estas escuelas, y la limitada oferta educativa para adultos en la Ciudad son de principal importancia en este caso y serán analizadas en estudios posteriores. Aun así, me parece sensato afirmar que, más allá de todas las especificidades del caso analizadas, “...los múltiples regímenes de regulación son partes necesarias del funcionamiento del estado, tanto como la excepción es necesaria para el entendimiento de la ley” (Das y Poole, 2008: 15).

Este último, sería entonces, el segundo elemento a considerar: entiendo que una antropología política focalizada en los márgenes habilita a una perspectiva preferencial respecto al estado, y que esto no se basa en la recopilación documental de las más variadas experiencias políticas y organizativas, sino en que “el estado conlleva necesariamente tales márgenes, como la excepción es un componente necesario de la regla” (Das y Poole, 2008: 2)

Etnografía y comparación en la política

Finalmente, quisiera reflexionar sobre los aportes propios del trabajo etnográfico, tanto para los márgenes como para el estudio de la política, sus acciones, e instituciones.

En este sentido, siguiendo a Boivín y Balbi (2008) entiendo que en el análisis de la política, la etnografía se vuelve particularmente fecunda, ya que nos provee de elementos y contenidos para nociones abstractas como “Estado”, “política”, “Organización”, “Militancia”, y en función de esto, nos permite atribuirles a estas sentidos más específicos, basándonos no en la mera especulación, sino en el examen concreto de las conductas de las personas.

En el marco de esta pequeña investigación, el análisis etnográfico ha permitido entender la lógica del funcionamiento del Bachillerato, basándonos en las acciones de sus miembros y en los vínculos que establecen entre sí, y con otros grupos o agentes. A su vez, nos ha dado elementos

para entender, al menos en forma incipiente, a qué se refieren con el ‘reconocimiento’; principalmente en función de la disputa y la negociación con diferentes ámbitos estatales; como producto del relacionamiento y la ‘lucha’ conjunta con otras organizaciones; y, sobre todo, en función de las acciones concretas que los profesores del bachillerato y miembros de la organización identifican como ‘autogestión’. Por otro lado, el análisis etnográfico de este caso, en términos de *margen* político, nos ha ayudado a completar y actualizar aquello que entendemos por Estado. Considero evidente que un trabajo etnográfico que priorice el estudio de las acciones y las relaciones, tanto de los que aparecen a priori como agentes estatales, como de los que solemos identificar como “sociedad civil”, nos permite redefinir las fronteras de estos ámbitos, poniendo en tensión no sólo su utilidad, sino también su contenido.

En el caso que analizo, considero que esto se evidencia de dos formas muy específicas: en primer lugar, nos ha permitido identificar una práctica de gobierno estatal que se opone, al menos a priori, con las que tradicionalmente le son atribuidas, por la cual incorpora en forma relativamente laxa a una experiencia surgida de una organización social, situándola dentro de la oferta educativa oficial, al mismo tiempo que toma a parte de los profesores que ya trabajaban allí, por fuera del estatuto docente, los cuales, en forma casi antagónica a cómo son organizadas el resto de las escuelas de gestión estatal, continúan organizando y tomando las decisiones correspondientes a la gestión del Bachillerato. En segunda medida, nos ha posibilitado a identificar cómo, a pesar de sus propias concepciones, los propios profesores y militantes del Bachillerato, en ciertos contextos, se funden con la propia acción estatal, y son considerados como sus agentes por diversas personas, y nos ha permitido, también, señalar las acciones concretas a través de las cuales éstos se comportan como tales.

Además, aunque no he hecho mucho hincapié en ello, considero que el análisis etnográfico nos ha ido dando elementos para entender y complejizar cómo se organizan las personas, qué es aquello que llamamos ‘política’, y qué otras esferas y elementos puede involucrar ‘hacer política’ en la Argentina y desde las organizaciones sociales.

Este trabajo, centrándose en el proceso político de reconocimiento estatal de un Bachillerato Popular, da cuenta también del conjunto de transformaciones de la estructura organizacional y del repertorio de acciones a través de las cuales los actores ‘luchan’ por ese reconocimiento. El análisis de dicho proceso se nutre de la comparación, señalando principalmente las diferencias que se establecieron entre el antes y el después de la oficialización del Bachillerato. En sintonía con esto, considero de gran importancia el análisis comparativo de las acciones y tecnologías organizacionales propias de estos dos momentos señalados, así como la comparación con otras

Bachilleratos y la forma en la que estos se organizan, coordinan sus actividades y dividen el trabajo allí dentro. Además, la comparación entre las particularidades en la producción del 'reconocimiento' en virtud de los diferentes gobiernos o agencias estatales con las que negociaron y el área en que desempeñan su actividad (Ciudad Autónoma de Buenos Aires o Pcia. de Bs. As.) es de central importancia y queda mucho por trabajar al respecto. Finalmente, he intentado comparar, o al menos señalar algunas diferencias respecto a los análisis en organizaciones donde, a diferencia de este caso, los planes sociales son parte importante de las acciones cotidianas de sus militantes.

Aunque con éste conjunto de comparaciones intento otorgar especificidad tanto al proceso en cuestión como a las particularidades locales que adoptó, quisiera señalar que las mismas no surgieron exclusivamente de mi propia reflexión, sino que, con diferentes prioridades; grados de conciencia y formalización; la mayoría de estas distinciones (o comparaciones) fueron y siguen siendo tenidas en cuenta, tanto en los discursos como en las acciones concretas de los propios actores en el campo.

Entiendo entonces, que si la actitud comparativa, como afirman Boivín y Rosato (2013) es condición de la investigación antropológica, deriva esto del hecho de que, en forma simultánea, es también un ejercicio a través del cual las personas construimos las imágenes del mundo en vínculo a las cuales operamos. En relación a esto, es que deseo señalar la importancia de también atender seriamente a las comparaciones que dicen y hacen los actores, lo cual, sin dudas, demanda profundizar nuestra observación y atención. Queda por analizar más profundamente el vínculo entre estas comparaciones, aun así, entiendo importante señalar, que la *actitud* comparativa con la que fui encarando el análisis etnográfico, no solo ha estado dialogando y discutiendo, aunque sea en forma retroactiva, con la propia actitud comparativa de los actores sino que ha encontrado en ella un conjunto de elementos significativos para el análisis.

Bibliografía

- Asad, Talal. 2008. ¿Dónde están los márgenes del Estado? En: *Cuadernos de Antropología Social*, n°27, SEANSO, FFyL-UBA. Buenos Aires.
- Balbi, Fernando. y Boivin, Mauricio 2008 : “La perspectiva etnográfica en los estudios sobre política, estado y gobierno” En: *Cuadernos de Antropología Social*, vol. 27, SEANSO, FFyL-UBA, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre. 1997. “Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático”. En: *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama: Barcelona.
- Corrigan, Philip y Derek Sayer. 2007 [1985]. “El gran arco: La formación del Estado inglés como revolución cultural”. En: Lagos, María y Pamela Calla (comps.): *Cuadernos de Futuro N° 23: Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*, La Paz: INDH / PNUD.
- Das, Veena y Poole, Deborah. 2008. “El Estado y sus márgenes. Etnografías comparadas”. En: *Cuadernos de Antropología Social*, n° 27.
- Elisalde, Roberto y Ampudia, Marina (Comps), *Movimientos sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Argentina: Buenos Libros, Buenos Aires, 2008.
- Gadotti, Moacir 1993 “Educação Popular na América Latina”, mimeo.
- Manzano, Virginia. 2007. *De la Matanza Obrera a Capital Nacional del Piquete: etnografía de procesos políticos y cotidianos en contextos de transformación social*.
- Quirós, Julieta. 2010: “Por que vem? Figuração, pessoa e experiência na política da Grande Buenos Aires” Tesis de Doctorado PPGAS. Museo Nacional, UFRJ.
- Rosberry, W. 2007, *Hegemonía y el lenguaje de la controversia*, En: Lagos, María L. y Pamela Calla (comp) *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. PNUD Bolivia, La Paz.
- Segato Rita. 2007. “Identidades políticas / Alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global”. En: *La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de Identidad*. Buenos Aires: Prometeo. Pp 37-69.
- Shore, Cris. 2010. “La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas.” En: *Antípoda N° 10*, pp. 21-49.
- Sigaud, Lygia. 2000: “A forma acampamento: Notas a partir da versão Pernambucana”. En *Novos Estudos*, N° 58, pp. 73-92.
(2004): “Ocupações de terra, Estado e Movimentos Sociais no Brasil”. En *Cuadernos de Antropología Social*, N° 20, pp.11-23.
- Weber, Max.1974: “Burocracia”; en: *Ensaio de sociología*. 3ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1996: *Economía y sociedad*. FCE. México. 10ª reimpresión.