

# Movimientos sociales, escolarización y Estado: un análisis desde la antropología y educación.

García, Javier.

Cita:

García, Javier (2011). *Movimientos sociales, escolarización y Estado: un análisis desde la antropología y educación*. X Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras - UBA, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/javier.garcia/2>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzte/bNo>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*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>.*

# X Congreso Argentino de Antropología Social

Buenos Aires, 29 de Noviembre al 02 de Diciembre del 2011

Grupo de Trabajo:

## **GT 10: Movimientos sociales, territorios y educación popular**

Título de la Trabajo:

### **Movimientos sociales, escolarización y Estado: un análisis desde la antropología y educación.**

Nombre y Apellido. Institución de pertenencia

Javier García. Programa de Antropología y Educación (FFyL – UBA).

## **Introducción.**

A fines de la década del 90 en la provincia de Buenos Aires, y ya entrados los años 2000 en la Ciudad de Buenos Aires, empiezan a desarrollarse las experiencias denominadas “Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos”. Sintéticamente, son espacios de escolarización secundaria para jóvenes y adultos que han terminado la escuela primaria, y al igual que las modalidades estatales llamadas CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) organizan una graduación de tres ciclos. Son desarrollados por organizaciones sociales, agrupaciones de estudiantes universitarios, cooperativas de docentes, que tras su creación buscan el reconocimiento estatal de esta acción educativa y así poder otorgar títulos que certifiquen el cumplimiento de la escolarización secundaria. Focalizando en la Ciudad de Buenos Aires, que es donde vengo realizando el trabajo de campo, la primera de estas experiencias comenzó a funcionar en el año 2004. A fines de 2011, sólo en esta ciudad los bachilleratos son alrededor de 21 – este número va variando constantemente dada su multiplicación-, y no todos cuentan con “reconocimiento” por parte del Estado.

## **El enfoque etnográfico y la vinculación entre “Bachilleratos Populares” y Estado.**

Quisiera recuperar aspectos de la tradición antropológica centrada en el *enfoque etnográfico*. Siguiendo las reformulaciones y aportes de distintos autores – algunos específicamente desde el campo de la “antropología y educación”- (Willis, 1980, Rockwell, 1987; Velasco y Díaz de Rada, 1997; Hammersley y Atkinson, 1994; Neufeld, 1996/1997; Achilli, 2005) se busca mantener una coherencia entre la lógica de investigación y la de exposición (Achilli, 2001). Este enfoque contempla la descripción, análisis e interpretación de la *vida cotidiana*, mediante un proceso de trabajo que se propone “*documentar lo no-documentado* de la realidad social” (Rockwell, 1987a), y a su vez, la incorporación del *conocimiento local* de los actores sobre sus producciones y relaciones.

Al analizar estos procesos a escala de la vida cotidiana adquiere relevancia el sujeto social particular, sus saberes y sus prácticas (Ezpeleta y Rockwell, 1985).

Esta cotidianeidad entendida no como algo dado, sino como un problema a construir, carga las huellas de la historia y con ellas su heterogeneidad y conflictividad. Para la escala cotidiana que quiero reconstruir, me interesa destacar tanto a los “docentes” como a los “estudiantes” como sujetos sociales en cuyas acciones y relaciones el “Bachillerato Popular” se objetiva, existe<sup>1</sup> (Ezpeleta y Rockwell, 1985). En consecuencia, procuro adoptar una perspectiva *relacional* (Achilli, 2005) que dé cuenta de los procesos de conformación de los “Bachilleratos Populares”, en la dinámica y contextos cotidianos en los que sujetos y actores colectivos, articulan sus demandas en los terrenos prefigurados por el Estado. Desde este enfoque, los procesos y las relaciones sociales siempre son producidos por *sujetos*, poniendo en primer plano, no sólo su capacidad de *agencia*, sino las tensiones históricas que la conforman.

Por otra parte, apunto a dar cuenta de las presencias cotidianas de aquello naturalizado como “Estado”. Rockwell (2007) señala que “la opción por estudiar el proceso en un ámbito recortado y a una escala regional permite abordar *la realización cotidiana de la formación estatal* y conocer los límites de su eficacia.” (Rockwell, 2007: 356). En este marco, la intención es resaltar el valor de la experiencia etnográfica para el análisis de las *relaciones y los procesos de construcción de hegemonía* (Grimberg, 1997). Así, será importante relevar no sólo aspectos ligados a la dominación sino también las posibilidades de configuración de terrenos particulares de agencia y disputa.

La tradición antropológica obliga a ampliar las definiciones de la “educación” no reduciendo su accionar al de la “escuela”. Como señalan B. Levinson y D. Holland (1996) al distinguir *educación* de *escolarización*, afirman que todas las sociedades definen a su “persona educada”: “no importa cuán definida esté localmente la persona entendida, las escuelas, sin tener en cuenta las habilidades y

---

<sup>1</sup> Las posiciones “docentes”/ “estudiantes” están ligadas únicamente a “lo escolar”. Para el grupo que lleva adelante el bachillerato en entrevistas se definen en tanto “*militantes*” dado que emprenden otras actividades más allá del bachillerato, así la conformación de este espacio es uno más entre las acciones que desde hace años llevan adelante en la villa cercana. Por eso, también se definen como “*trabajadores comunitarios*”, y a partir del bachillerato “*en función educativa*”. No obstante, lo habitual en el bachillerato como en otros encuentros y “asambleas” es que prevalezcan las denominaciones de “*docentes*” o “*profes*” y “*estudiantes*”, por eso sigo estas adscripciones.

sensibilidades que cuentan como indicadores de “sabiduría” e inteligencia en el hogar y la localidad inmediata, interponen una misión educacional de proporciones extra-locales.” (Levinson y Holland, 1996: 1). De esta manera, la escuela es considerada “una institución de instrucción intencional regulada u organizada por el estado” (Levinson y Holland, 1996: 2). Esta institución, constituye una modalidad especial ya que introduce en los procesos educativos ordinarios basados en la comunicación entre seres humanos el régimen de acción propio de una burocracia planificada, y se trata de una formación muy reciente en la historia de la humanidad edificada por los modernos estados nacionales (Díaz de Rada, 2005), es una institución generalizada pero a la vez condicionada por formas de comprensión del aprendizaje y del trabajo caracterizada por la diversidad en cuanto a sus realizaciones particulares (Velasco Maíllo y Díaz de Rada, 1997).

Frente al proceso histórico de expropiación desarrollado por el Estado –de los ámbitos locales de educación al imponer la escolarización-, aparecería como novedad un movimiento de disputa y apropiación de este control por parte de movimientos sociales en el ámbito de la creación de escuelas. No obstante, estas intervenciones, aspiro a mostrar en los próximos apartados que no pueden ser desligadas de las cotidianas articulaciones entre organizaciones de la sociedad civil y el Estado.

## **Las relaciones entre “Bachilleratos Populares” y Estado.**

### **a) Antecedentes.**

Acercamientos estas temáticas sostienen que no se trataría de una novedad el hecho de que organizaciones populares procuren mejorar la escolaridad de sus niños y jóvenes (Michi, 2008)<sup>2</sup>. Desde el planteo de N. Michi (2008)<sup>3</sup>, esta autora

---

<sup>2</sup> En este marco se podrían enumerar algunas iniciativas tales como: las Sociedades Populares de Educación de inicios del siglo XX (Carli, 1991; Barrancos, 1990; Suriano, 2008; Pineau, 1999), las experiencias de Extensión Universitaria de mediados del siglo XX (Brusilovski, 1998), proyectos de cogestión entre Estado y sindicatos que dieron origen a los CENS y CENT en los 70 (Filmus, 1992), como así también numerosas iniciativas de alfabetización y “apoyo escolar” ligadas a diversas agrupaciones militantes, iglesias, ONG’s (Alfieri, Nardulli y Sacardi, 2008; Santillán y Woods, 2005; Santillán, 2007), por mencionar algunas experiencias analizadas.

<sup>3</sup> Hace su estudio sobre la experiencia educativa del Movimiento Sin Tierra de Brasil y del Movimiento Campesino de Santiago del Estero.

señala que muy pocas iniciativas llevaron o llevan adelante proyectos de escolarización paralelos al estatal, lo que marca para la actualidad como una situación diferente serían “las nuevas estrategias planteadas por algunos movimientos sociales que buscaron no limitarse a la reivindicación del acceso, a la compensación de las falencias o segmentaciones de las ofertas o a la provisión de recursos para las escuelas estatales, sino que se orientaron a intervenir en, o a controlar, los procesos que se dan dentro de la escuela.” (Michi, 2008: 78)<sup>4</sup>. No obstante, propongo que esto no puede seguirse sólo a partir de las intenciones de los movimientos sociales. Estas “intervenciones” o “controles” de los procesos escolares, como mostraré para el caso de los “Bachilleratos Populares”, no se pueden desentender de la vinculación con el Estado, no sólo a partir de las más visibles resoluciones legales que fueron conformando un camino en las negociaciones entabladas, sino en la reconstrucción de la “no documentada” vida cotidiana de los bachilleratos.

¿Cómo fueron abordadas las relaciones entre “Bachilleratos Populares” y Estado? En términos generales, los bachilleratos parecerían ser un sujeto monolítico que “interpela” al Estado y a la educación en su conjunto, se considera al Estado como “garante de la educación”, a la creación de escuelas como parte de la “autogestión” de estos colectivos sociales, y las acciones que desarrollan buscan mantener la “autonomía” con el Estado en el marco de la “oficialización” de estas experiencias. La intención es profundizar en este aspecto ya que se puede afirmar que el énfasis de aquellos que problematizan en estas relaciones está puesto sólo en las condiciones previas a la “emergencia” de estos bachilleratos –describiendo las situaciones de cambio estructural, profundización de niveles de pobreza y transformaciones educativas características de los 90-, caracterizan al período neoliberal como de “ausencia del Estado” o “corrimiento” de éste. De esta manera, explican el surgimiento de los “Bachilleratos Populares” como “reacción” y consecuencia de esta “ausencia” estatal. Ante la modificación actual de estos contextos –los planteados para la década del 90’-, en la vinculación con el Estado, también aparece en los escritos acerca de los “Bachilleratos Populares” un

---

<sup>4</sup> Esto también es trabajado por Zibechi (2007).

movimiento contrario al anterior, entonces ante sus posibles “avances”, el Estado pasaría a ser “peligroso”, “cooptador” y atenta contra la “autonomía”. Estos riesgos de “cooptación”, comienzan a circular cuando se buscan ciertos intercambios con el Estado que vienen de la mano de demandas por la “oficialización” de los “Bachilleratos Populares” y la posibilidad de otorgamiento de títulos a los estudiantes. Otro grupo de estudios incurren en el mismo camino pero en sentido inverso mostrando sólo el operar de los colectivos sociales. De este modo, sólo miran cómo las organizaciones incidirían en el Estado y no las reformulaciones al interior de ellas, ni las modificaciones en la organización estatal. Una perspectiva de más largo plazo, o no encasillando a los grupos permitiendo ver su movilidad, posibilitaría dar cuenta del dinamismo de estas situaciones.

La intención es mostrar cómo las organizaciones necesariamente requirieron ser moldeadas, adaptadas y reguladas por resoluciones, al tiempo que se producen modificaciones también en la estructura y organización estatal en estas relaciones con los “Bachilleratos Populares”. Busco documentar la dimensión práctica y procesual a partir de sus efectos en la cotidianeidad (Corrigan y Sayer, 2007; Trouillot, 2001). En línea con otros estudios que analizan la dinámica estatal en articulación con movimientos sociales de los grupos subalternos (Sigaud, 2004; Carvalho Rosa, 2009; Manzano, 2010), y dan cuenta del vínculo en términos de formación y modelamiento conjunto, la intención aquí es indagar tanto en los conflictos y enfrentamientos como en las negociaciones y los consensos alcanzados.

### **b) El “Bachi”<sup>5</sup>, sus relaciones al interior y con otros grupos.**

El “Bachi” está localizado actualmente en las cercanías de villa “Riachuelo”. Una de las villas de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, donde, como en tantas otras, abundan los migrantes de países limítrofes y del interior del país, con problemas de regularización de la vivienda, que acceden a trabajos precarios,

---

<sup>5</sup> Denomino así al “Bachillerato Popular” en el que realicé el trabajo de campo durante 2010 y 2011. La villa cercana al “Bachi” es nombrada como “Riachuelo”. Los nombres de los sujetos también fueron cambiados, sólo mantengo las designaciones de las organizaciones que hicieron públicas sus posiciones a partir de diversos escritos sobre el tema.

conviven con problemas de salud debido al medio en que viven y cuyos índices de educación hablan de sobreedad, repitencia y deserción en todos los niveles, con escaso acceso a niveles superiores de escolarización<sup>6</sup>.

Desde los iniciadores del “Bachi”, se subraya la conformación previa, que también posibilita otras acciones, es decir, no sólo ponen el acento en el nuevo espacio escolar: *“primero, somos organizaciones sociales y políticas preexistentes a los bachilleratos que creamos. Creamos bachilleratos dentro de nuestras organizaciones (...) porque creemos que nosotros como movimientos sociales o movimientos populares, tenemos todo el derecho de darnos la educación que queremos.”* (Entrevista a Marcos militante y docente del “Bachi”, orientación en “Derechos Humanos”).

Haciendo un poco de historia de distintas organizaciones, a fines de la década del 70’ se funda un Instituto Ecuménico centrado en el trabajo por los derechos humanos, que es un antecedente de la comisión creada en la “Riachuelo”, y a inicios de los 80’ el “Centro Cultural”. El trabajo en la villa se inicia a partir de la creación de una “Comisión de Derechos Humanos” a mediados de los años 90’ por parte de militantes que no eran de “Riachuelo”. Entre las variadas actividades y reclamos que realizan desde aquí, las demandas al Estado por “la cuestión educativa” son conducidas a través de esta agrupación donde también se da la participación de habitantes del barrio. Por último, en el primer tramo de los 2000’ se da la creación de un equipo de investigación que, desde la “investigación acción participativa” viene realizando distintos estudios en la villa y otros lugares. A estos se agregan estudiantes de una agrupación universitaria, y así, en esta conjunción –a la que ahora se suma el “Bachi” y otras iniciativas- forman parte de la historia y los vínculos de militancia de los sujetos que llevan adelante el bachillerato.

Uno de los reclamos hechos al Estado en torno a lo educativo en la villa “Riachuelo” era la creación de un CENS para jóvenes y adultos. Como esto no fue

---

<sup>6</sup> Por razones de espacio es omitida en este trabajo una mayor contextualización de este ámbito. En la Tesis de Maestría (García, 2011), a partir de un posicionamiento en torno a la desigualdad social y educativa, procuré contextualizar la villa “Riachuelo” y la vinculación de los militantes con este espacio y sus problemáticas –entre ellas las escolares-. De este modo, intenté dar cuenta que estas relaciones

atendido por las sucesivas administraciones del gobierno de la ciudad, y al conocer las experiencias de otros “Bachilleratos Populares” que comenzaron a funcionar en “fábricas recuperadas” confiaron en los proyectos previos que venían encarando y se pusieron en camino de la creación de un “Bachillerato Popular” para los habitantes de la villa. Es decir, ante el no cumplimiento estatal, ese lugar viene a ser ocupado en principio por esta organización social<sup>7</sup>.

Para los “Bachilleratos Populares”, desde el momento en que diversas organizaciones decidieron emprender el camino de conformar experiencias educativas y reclamar al Estado ya sea por los títulos, salarios de los docentes y otras demandas en términos de “reconocimiento” y “oficialización” de estos espacios, quedaron ligados al mismo tiempo a las exigencias u obligaciones emanadas desde el propio Estado. En paralelo, se formulan intersticios para negociar, resistir o demorar algunas de estas “obligaciones”, que no sólo provienen de los “usos” que propone el Estado, sino que muchas veces son demandadas por los estudiantes con los que trabajan.

Luego del trabajo conjunto a lo largo de tres años, dentro del “Bachi” se produce en 2009 una división entre los militantes y docentes. Esto se acentúa al año siguiente con la creación de una nueva “orientación en Derechos Humanos” que se suma a la originaria en “Desarrollo de las Comunidades”<sup>8</sup>. Por un lado, lo que esperan de los estudiantes con los que trabajan, y por otro, las relaciones a conformar con el Estado son planteados como los detonantes de la separación. Para los de la orientación en “Derechos Humanos”, el trabajo apuntaría a la conformación de un “sujeto autónomo”, en el otro caso –señalando a los de “Desarrollo de las Comunidades”- de un “sujeto trabajador”: *“creo que una de las más importantes discusiones es la del sujeto... que sea un sujeto autónomo o un sujeto trabajador calificado...(…) yo no quiero formar trabajadores calificados, me*

---

son históricas y que la creación de un “Bachillerato Popular” no se desencadena automáticamente a partir de determinados procesos de empobrecimiento y aparente “retiro” del Estado.

<sup>7</sup> En marzo del año 2006, comienza a funcionar el “Bachi”, el tercero de la Ciudad de Buenos Aires y el primero en el marco de una organización territorial, ya que los otros creados en esta jurisdicción fueron en convenio con “fábricas recuperadas”.

<sup>8</sup> El trabajo de campo implicó principalmente el acompañamiento de las acciones encaradas desde la orientación en “Derechos Humanos”.

*parece que la educación popular tiene que servir para formar sujetos más libres, más autónomos, críticos, pensantes, que no tienen por qué ser después trabajadores más calificados, que esto le pueda servir en su vida cotidiana, para poder cambiar las relaciones, que tengan no sólo en su trabajo, en su casa también.”* (Entrevista a Ana, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Derechos Humanos”).

Estas diferencias se van a presentar como una propuesta de “*educación para la autonomía*” y “*educación para el trabajo*”, que a su vez, se van a traducir en las relaciones con el Estado: “*nosotros, los que vamos por el lado de la autonomía tenemos un... algunos problemas en la articulación con el Estado. Sabemos que el Estado existe y por eso articulamos con el Estado y queremos gestión social, lo que no queremos es dependencia del Estado.*” (Entrevista a Marcos, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Derechos Humanos”). Al otro sector –“Desarrollo de las Comunidades”- se le recrimina la alineación con la propuesta de la “Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares” (CEIP)<sup>9</sup>, que apunta a estar bajo el “estatuto docente”, definirse como “trabajadores de la educación”, planteando además la posibilidad de afiliarse a un sindicato:

Marcos: (...) *en el momento de la separación, el punto clave fue la discusión por el Estado. La educación para el trabajo o la educación para la autonomía, para la libertad.*

Inv.: *¿Y qué relación con el Estado querían tener los otros?*

Marcos: *“Y la misma que la CEIP, sí... ellos plantean lo de la CEIP, estatuto docente, alinearse a UTE<sup>10</sup>”*

(Entrevista a Marcos, militante y docente del “Bachi”, orientación en “Derechos Humanos”).

Estos sucesos se viven como un cambio de las posiciones originarias que reunían a todos estos grupos en torno a la posibilidad de obtener la “gestión social”. En relación a la “gestión” de los “Bachilleratos Populares” negociada con el Estado,

---

<sup>9</sup> Organización que desarrolla varios “Bachilleratos Populares”.

en sus inicios queda limitado el campo de disputas a las formas de clasificación vigentes en torno a las posibilidades: *estatal*, o *privada*. No obstante, desde las organizaciones con las luchas y resistencias, estuvo el intento de un nuevo camino por la vía de la “*gestión social*”. Las demandas convergentes de distintas organizaciones que llevan adelante “Bachilleratos Populares” en torno a la “oficialización” de estos espacios, implicó la conformación de un campo de disputa no sólo definido desde las políticas estatales, sino también y fundamentalmente, desde las expectativas de los docentes y militantes de las agrupaciones. De esta manera, sin considerar un Estado netamente ausente, se puede pensar por el contrario, que esta búsqueda de “reconocimiento” y “oficialización” demandada al Estado, a la vez, involucra a los sujetos y a las organizaciones que desarrollan “Bachillerato Populares” en otras lógicas. Estas apelaciones, se dan en un contexto de redefiniciones por parte del Estado de sus modos de intervención social –que no son los mismos que en los 90-, y con ellas incide sobre los modos de acción colectiva de los movimientos (Manzano, 2004).

Al interior del “Bachi”, si bien es clara la división en dos grupos, no todos los integrantes piensan lo mismo, hay impulsores de estas diferencias, otros que siguen yendo a dar clases sin participan de los debates, otros que dejan estos espacios a partir de estas tensiones u otras opciones, nuevos que se suman y se van enterando.

En la Ciudad de Buenos Aires, a partir de los conflictos, las negociaciones y los acuerdos entre “Bachilleratos Populares” y Estado, se dictan sucesivas resoluciones y decretos<sup>11</sup>. Así, se podría concluir que no sólo desde el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, sino también desde la conjunción de distintos “Bachilleratos Populares” fueron encontrando recorridos posibles de estas iniciativas con ciertos acuerdos y otras oposiciones y negativas.

---

<sup>10</sup> Unión de Trabajadores de la Educación. Es parte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), en el marco de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA).

<sup>11</sup> Desde 2008 a la actualidad, mediante las cuales se “reconocen” los primeros bachilleratos (Resolución N° 668); se crea un “Registro de Bachilleratos Populares” (Resolución N° 279); se reconocen más experiencias (Resoluciones N°238 y 250); se “oficializan” algunos “Bachilleratos

En el “Bachi”, ya sea desde los reclamos ante la falta de escuelas, pasando por la cotidianeidad del espacio donde se desenvuelve actualmente, como las representaciones de los militantes y docentes en torno a los sujetos que esperan formar, todas estas cuestiones hablan de un espacio intrínsecamente ligado a lo estatal.

**c) La “documentación escolar”, las imposiciones estatales y los conflictos internos.**

A partir de ver que varios miembros del “Bachi” se juntaban en el “Centro Cultural”, y que desarrollaban allí sus tareas laborales y de militancia para luego ir a dar clase al bachillerato, comencé a pasar por aquel lugar y así poder hacer entrevistas, conversar sobre las distintas reuniones que mantenían y presenciar otras actividades que desplegaban, centralmente las que tenían que ver con el “Bachi”. Una de las primeras entrevistas en el “Centro Cultural”, fue con Victoria – militante y docente-. Cuando llegué, estaba muy concentrada pasando los estudiantes “ausentes” a sus clases. De las listas y anotaciones que tenía, las pasaba a los mismos “Registros de Inasistencias” que usan en todas las escuelas. Me decía que yo le preguntara lo que quisiera pero que tenía que pasar esto, así transcurrió toda la entrevista. Cada tanto, ante alguna duda le preguntaba a Sebastián –otro de los miembros del “Bachi”, que estaba en la otra habitación y con la computadora, también pasaba las faltas. Según Victoria, “*podría pasar alguien a revisar, a partir del Registro*” es decir, de haber quedado comprometidos en cumplir estas cuestiones. Esta y otras tareas “escolares” se fueron conformando a lo largo del andar de los bachilleratos, pero sobre todo, establecidas con claridad a partir del punto 13 del “Registro de Bachilleratos Populares” de 2010<sup>12</sup>.

---

Populares” dentro de la estructura estatal en el Área del Adulto y del Adolescente en tanto “Unidad de Gestión Educativa Experimental” (Decreto N° 406).

<sup>12</sup> “13. Detalle de la Documentación Escolar Reglamentaria (Registro General de Calificaciones o Libro Matriz, Registro Anual de Calificaciones o Libro Calificador, Libro de Actas de Exámenes, Actas Volantes y Actas de Desaprobación de Exámenes, Libro de Temas de Clases o Libro de Aula (Temario), Registros de Asistencia de Alumnos y del Personal, Libro de Actas de Reuniones del Personal, Carpeta con los legajos de cada uno de los docentes, Legajo Escolar y toda otra documentación referida a Calificaciones, Asistencia y Pases de Alumnos, de conformidad con la normativa vigente.” (Resolución N° 279/10).

Las reuniones plenarias del grupo de la orientación en “Derechos Humanos” siempre se realizaron en el “Centro Cultural”. Al finalizar el primer encuentro que asisto, ante la incorporación de nuevas docentes que se sumaban al trabajo en el bachillerato, Ana les recuerda: *“no se olviden de traer curriculum o certificados de materias aprobadas y DNI para presentar en el Ministerio”* (Registro de 1ra reunión en el “Centro Cultural”). Otra de las tareas en el marco de las relaciones construidas con el Estado, tiene que ver con las solicitudes de *“Becas”* para los estudiantes<sup>13</sup>. A partir de haber conseguido este beneficio, la obtención del recurso no siempre se da de forma satisfactoria, pero casi todos los estudiantes que la pidieron en 2010 obtuvieron este aporte. Mientras está por comenzar una clase en 1er año, interrumpe Ana quien es la encargada de presentar en el ministerio las solicitudes: *“¿Todos pudieron cobrar la beca?”*. En este aspecto, el “Bachi” se transforma en un intersticio entre los estudiantes y el Estado. La posición de los militantes y docentes en tanto *mediadores* de una política educativa, a partir de la distribución de becas trae aparejadas múltiples y variables contradicciones.

Los llamados *“libros de temas”*, donde los docentes dejan asentado los contenidos que dieron ese día, también es otra de las ocupaciones a las que deben responder, más allá de estar haciéndolo sobre una orientación y materias que no saben aún si se aprueban o no dada la creación de una nueva orientación. También realizan otras ocupaciones como pasar las notas a los *“calificadores”*<sup>14</sup>, hacer *“certificados de alumno regular”* o de finalización de estudios, y enviar los papeles para que se confeccionen los *“títulos”* correspondientes.

No obstante, hay demoras o adaptaciones a la hora de hacer estas tareas, también hay resignificaciones de parte de ellos, en torno a cuestiones como los *“boletines”*. Para el acto de fin de año, a los egresados que habían finalizado les entregaron los certificados correspondientes en tanto que, a los de 1ro de la orientación en “Derechos Humanos” les dieron a cada uno una hoja con el título

<sup>13</sup> Beca que otorga el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a partir del “Programa Becas Estudiantiles” (Ministerio de Educación).

<sup>14</sup> Ya sea el completar los “libros de temas” como pasar las notas puede ser demorado o completado con mucha posterioridad a los sucesos. A mediados de 2011 se estaban comprando los materiales para hacer estas acciones del ciclo comenzado en marzo.

“Balance del año”, en la cual cada docente luego del nombre de su materia comentaba cómo había sido el desempeño del estudiante durante el ciclo 2010.

Por otra parte, quisiera remarcar una de las resoluciones dictadas por el Estado y cómo jugó en la vida cotidiana del “Bachi”. Cuando empezó el largo camino por el “reconocimiento” de estas escuelas, tuvieron que ir por la vía de la “gestión privada”, y para ello debían conformar una asociación civil. Ya se había producido la separación en dos grupos en 2009, como describí anteriormente, que se termina de consolidar con la creación de una “nueva orientación” en 2010 a partir, sobre todo, de los posicionamientos disímiles frente al Estado. Una de las claves en torno a quién encabeza la negociación y con ello, tal vez, los destinos del bachillerato, era la conducción de la asociación civil.

A partir de una propuesta impulsada por la “CEIP” y la “Coordinadora”<sup>15</sup> – aceptada por el Ministerio de Educación de la Ciudad a mediados de 2010-, a través de la cual se incorporarían los bachilleratos a la “Dirección del Adulto y del Adolescente” y, entonces, bajo la “gestión estatal”, se agudizan los conflictos entre las dos orientaciones del “Bachi”. Durante tres reuniones plenarias de la orientación de “Derechos Humanos”, estas tensiones ocuparon un lugar central por la incertidumbre, bronca y angustia que generaban. La propuesta era que la “Comisión de Derechos Humanos” de la villa “Riachuelo” se haga cargo de la asociación civil y para ello elegir una nueva comisión directiva mediante una asamblea. Para el grupo con el que venía trabajando, el objetivo de la orientación en “Desarrollo de las Comunidades” era no sólo quedarse con esta conducción sino que los miembros de la orientación de “Derechos Humanos” abandonaran el bachillerato. Así, desde éste grupo, se especulaba con “dejar caer” la asociación por tener que presentar inminentemente papeles de renovación y al no hacerlo carecería la misma de validez. Fueron encuentros muy tensos, en donde se pasaba revista de quiénes ocupaban los cargos y a favor de quién jugarían ya que, además de participantes de cada una de las orientaciones en aquella “Comisión”, también hay gente del barrio. Las frases que se repetían eran: “No hay salida, se rompe todo”, “Dejemos caer la

---

<sup>15</sup> Así llaman al espacio de encuentro de numerosos “Bachilleratos Populares”. Desde un espacio “asambleario” se debaten diversas cuestiones en torno a estas experiencias.

*asociación civil*”, “*Quédense con todo menos con el nombre*”, “*Empezaremos de nuevo*”. (Registros de reuniones en el Centro Cultural). Finalmente, por la conformación de la asamblea, los de “Desarrollo de las Comunidades” se dan cuenta que no podrían hacerse con el bachillerato y acuerdan seguir juntos, por el ciclo 2010 y el siguiente en el que comparten el dictado las materias en 3er año, y luego separarse cuando ya estén más consolidados ambos proyectos.

Al interior del “Bachi” y con los estudiantes, también se dan las tensiones que conllevan el armado de un espacio escolar, los sentidos que le otorgan los sujetos involucrados, y las normas estatales presentes, por ejemplo en torno a la “asistencia” y la “evaluación”.

#### **d) La problemática de la asistencia de los estudiantes y la evaluación.**

Las tensiones recurrentes que a lo largo del trabajo de campo en el “Bachi” que pude registrar, tenían que ver con las reiteradas ausencias de los estudiantes al “Bachi” y con la “evaluación”.

Las prácticas y representaciones de “lo escolar” y las disposiciones del Estado se hacen presentes a la hora de construir el “Bachi”. Para pasar las “asistencias” e “inasistencias” al “*Registro*” se construye la información de diferentes modalidades por parte de los militantes y docentes, y también por parte de los estudiantes: Sebastián, al llegar al final de su clase se acuerda de pasar una hoja para que anoten el presente; como Pablo y Germán no pasaron lista, los estudiantes les piden de firmar la asistencia en una hoja; Marcos, ya avanzada la hora de comienzo de clase y al ver la escasa concurrencia les dice a los estudiantes: “*están viniendo pocos yo no tomo lista, la responsabilidad es de ustedes, esto es un bachillerato para adultos*”. Y comenta lo extraño que le parece que una alumna le pidió permiso para irse (Registros de observación de clase).

En otra oportunidad, en 3er año, Marcos luego de que pasara un rato del comienzo de la clase y al ser tan pocos estudiantes, entra al curso y avisa que por esto no tenía sentido dar la clase, con el correr de los minutos se van sumando cada vez más y sí comienzan a trabajar con lo que estaban viendo. Al preguntar por los motivos de las ausencias y las llegadas tarde, una alumna le contesta: “*Tiene que*

*ser más estricto. Las chicas de [nombra una materia que dan chicas del grupo de "Desarrollo de las Comunidades"] toman lista y les ponen media falta al que llega tarde, y vienen todos."* (Registro de observación de clase).

No obstante, estas diferentes modalidades, lo que más tensiones y discrepancias genera es el tema de la "evaluación". Es mitad de año y están todos preocupados por el tema de las notas, Marcos finaliza su clase en 3er año diciendo a los estudiantes: *"No estoy de acuerdo en poner notas pero nos obligan"*. Lo acompaño a 1ro, curso en que sigue dando clase, esperamos en la puerta a que salga Mariano, que se había pasado de su hora. Cuando nos ve termina lo que estaba diciendo hace señas para que entremos, nos saludamos y Marcos anuncia a los estudiantes:

Marcos: *Hoy no voy a dar clase voy a hablar de la evaluación.*

Mariano: *Te cagué, ya lo hice yo. Les propuse que eligieran ellos y lo van a hacer en grupo.*

Los estudiantes comienzan a quejarse, una dice que les ponga un diez a todos.

Alumna 1: *No, yo con un 8 me conformo, eh.*

Marcos: *Estoy seguro que si les pongo diez a todos, la mitad de la clase se enoja (dice esto por problemas que tuvieron años anteriores) ¿Cómo les parecería evaluar? Ya que fue un poco rara la cursada, yo tuve que viajar, Patricia [la pareja pedagógica] estuvo internada, la materia es nueva. ¿Qué prefieren prueba o que lo conversemos?*

Algunos dicen *escrito*, otros gritan *¡grupal!*

Alumna 2: *Oral no porque me pongo nerviosa, no quiero pasar al frente.*

(Registro de observación de clase).

Luego habla de la "educación popular" y la "producción de conocimientos", para dar cuenta que lo que estuvo dando no son "datos" sino que se trató de "comprensión de textos". Repasa la situación a la que llegaron: señalar cuatro interpretaciones distintas ante la pregunta sobre quiénes son los personajes (algo que ya venían trabajando), y continúa, *"entonces las respuestas no están ni bien ni mal"*. Todos se ríen, se reitera a coro la frase, se ve que son varios los que ya lo

dijeron. Pese a esto, intenta seguir: *“si está bien o mal lo van a decidir ustedes. Lo importante es hacerlo de manera colectiva.”* (Registro de observación de clase).

Muchos de los estudiantes hace años que están alejados de estas prácticas de evaluación y al llegar a mitad de año y enfrentarse con esto muestran su preocupación, dicen que no van a aprobar la materia, que no van a pasar de año. Marcos los trata de tranquilizar, *“es prácticamente imposible que no aprueben, tenés que dejar la materia”*. Y reitera, *“lo que nosotros evaluamos es muy difícil poner nota”*. Comenta lo que va a hacer otro docente como ejemplo: *“Sebastián no les va a poner nota. Va a tomar pero va a poner una nota de fantasía”*-por tener que poner notas a pedido del Ministerio y para la futura titulación de los estudiantes- (Registro de observación de clase).

Que los docentes sean los encargados de poner límites, impartir justicia o decir qué está bien y qué está mal es algo demandado por los estudiantes. En la clase de Pablo y Germán, una estudiante lee la “tarea” que trajo sobre las expectativas que tiene y por qué viene al bachillerato. Luego al darle la palabra a otros para que comenten también su trabajo, ella sigue hablando y se queja dado que tiene ganas de leer otra “tarea” anterior, que no se la corrigieron: *“Quiero que me digan qué está mal”*.

Acompañé a Ana a su clase en primer año, al comenzar comenta:

Ana: *Hoy tendría que dar las notas.*

(Observo caras de tensión y preocupación).

Alumna 1: *Un desastre, no?*

Ana: *No, no son un desastre, pero preferimos dejarlas para más adelante. Es injusto poner la nota con un solo trabajo. Además tengo que hablar con algunos que faltaron mucho, no tengo marquita de que hayan participado en clase. A algunos ni les escuché la voz.*

Alumna 2: *La participación es lo más importante* (remarcándolo, como que se dijo muchas veces).

Ana: *Si del Ministerio me piden las notas, vengo y las discutimos, si no seguimos así y ponemos la nota más adelante. Los que participaron sigan así, y los que no hablen más, digan lo que piensan.*

Alumna 3: *¿Aunque esté mal?*

Ana: *Aunque esté mal, no importa.*

En las reuniones plenarias del grupo de “Derechos Humanos” aparece la preocupación ante las ausencias reiteradas de los estudiantes y las modalidades de evaluación. Así, comentan enojados pedidos por parte de los estudiantes de “justicia” o “castigo” en torno a la “competencia” que desata el tener que poner notas y al “merecimiento” o no a pasar de año en relación al “esfuerzo” realizado frente a otro que es acusado de “no venir nunca”. Ante los conflictos que se generan entre los estudiantes por esto, sería común escuchar el “no vengo más”. A esto hay que sumar las diferencias de criterios y multiplicidad de discursos que intentan sostener frente a los estudiantes los dos grupos de docentes en conflicto<sup>16</sup> y sin dejar de lado las discrepancias que puede haber al interior del grupo de “Derechos Humanos”: en una de las reuniones, Ana propone para la próxima dedicar tiempo para hablar sobre el seguimiento a los estudiantes y la evaluación, por lo que obtiene de respuesta para esto último, “*¿tiene sentido discutirlo? No nos vamos a poner de acuerdo.*” (Registro de reunión de la orientación en “Derechos Humanos”).

Todas estas situaciones constantes en la actividad docente, no son ajenas a la cotidianeidad del bachillerato, así se expresan las contradicciones entre un punto de vista que no pone el centro en la “nota” y otro que demanda “qué está bien y qué está mal” mediado por las relaciones con el Estado que materializa estos procesos en llenado de “*Calificadores*” para acreditar saberes y poder otorgar títulos, algo solicitado desde todos los “Bachilleratos Populares”.

### **Las construcciones de la “educación popular”.**

Los conflictos y los consensos relatados, repercuten y se entrelazan con las expectativas de los militantes y docentes acerca de la “educación popular” y sus posibilidades en el “Bachi”. Así, sus sentidos históricos y coyunturales entran en relación con las articulaciones y negociaciones que establecen no sólo en la cotidianeidad del “dar clases” sino en los vínculos con el Estado.

<sup>16</sup> Vale señalar que durante 2010 hay dos 1ros años, uno por cada orientación, un 2do y un 3ro que comparten ambos grupos y que correspondo al plan de “*Desarrollo de las Comunidades*”.

El bachillerato ya hace cuatro años que funciona en un edificio estatal. Las clases se dan en las aulas del 1er piso, abajo funciona también a la noche la primaria para adultos. Varios de los actuales estudiantes del “Bachi”, terminaron allí sus estudios primarios para luego continuar con la secundaria en el bachillerato. Si bien es un espacio que, como ellos querían, está fuera de la villa, al pasar a funcionar en este lugar y tener que *“desarmar el aula”*, esto no lo pueden lograr del todo, ya que no les permiten pegar carteles, afiches o mensajes en las paredes porque al día siguiente funciona la primaria. Además, otros de sus reclamos tienen que ver con cuestiones ligadas a la “seguridad”: la puerta de entrada a la escuela tiene rejas, hay una persona de seguridad que custodia la entrada y salida de todos.

Sebastián –militante y docente del “Bachi”- reconoce la importancia de estar al tanto de las acciones de las organizaciones del barrio y sus problemáticas, pero también reflexiona: *“terminamos yendo a dar clase como profes no como militantes. Te come el lugar de profesor.”* Una de las salidas a esto, piensan que podría ser la discusión que inician sobre otro plan de estudios y una nueva orientación: *“El plan 601 es para la educación formal no para nosotros”*, considera Marcos<sup>17</sup>.

Así, en este terreno juegan también las representaciones de los estudiantes y las acciones del Estado. La lucha por la “oficialización” trae aparejada situaciones aparentemente contradictorias con la “educación popular” como explica Sebastián: *“al dar un título oficial se complica la educación popular. ¿A qué viene la persona? Vienen por el título. Está también cómo toman los alumnos ciertas laxitudes y paternalismo de parte nuestra, o la competencia entre ellos, con tal que repruebe el otro aparecen actitudes muy jodidas.”* (Entrevista a Sebastián, militante y docente del “Bachi”, orientación “Derechos Humanos”). En los intercambios buscados con el Estado a partir de la certificación de los estudios, se movilizan los sentidos y las posibilidades en torno a la “educación popular”: *“Al tener una cierta institucionalización, un título formal es complicado adaptarse a lo que es la educación popular estrictamente planteada o pensada o incluso desarrollada en otros ámbitos, el hecho ya de estar obligados a poner notas, a tomar presentes, a*

<sup>17</sup> El plan que adoptaron los “Bachilleratos Populares” correspondiente a los CENS que otorgan el título de “Perito Auxiliar en Desarrollo de las Comunidades” (Resolución N° 601/01).

*tener los libros, como estamos pasando y demás, te genera un montón de cosas que... a las cuales no les puedes escapar pero bueno, digamos por eso muchas veces decimos que “con prácticas de educación popular” más que “desde la educación popular” (...)*” (Entrevista a Sebastián, militante y docente del “Bachi”, orientación “Derechos Humanos”).

Las construcciones de la “educación popular” en el “Bachi”, están atravesadas no sólo por las concepciones de los docentes y militantes sino por las ideas que portan los estudiantes, en los términos y disputas acerca de “qué está bien y qué está mal” antes abordados. Mas allá de estos sentidos, también se disputan los contenidos de la “educación popular” con los estudiantes. En una clase de primer año, ante la oposición de un estudiante a “trabajar en grupo”, éste se retira de la clase y luego le contesta al docente de mala manera. El docente al contar lo sucedido al resto de la clase argumenta: *“¿Por qué vinieron a este colegio? La técnica que se usa es la educación popular, el trabajo grupal.”* Otro estudiante replica que *“a todos nos cuesta lo grupal, pero no por eso voy a faltar el respeto”*.

De esta manera, las construcciones de la “educación popular” estarán atravesadas por las ya señaladas presencias estatales, y los sentidos de “lo escolar” que traen los estudiantes como también los docentes-militantes<sup>18</sup>.

### **Palabras finales.**

Si bien el conjunto de los “Bachilleratos Populares” coinciden en una serie de reclamos y demandas al Estado, la base de organizaciones sociales en las que se desarrollan estas experiencias supone una variabilidad de prácticas y concepciones en sus desarrollos cotidianos, ligados a su vez a la propia historia de construcción política de cada espacio específico. Por otro lado, esas particularidades no pueden presentarse de manera escindida de la trama de relaciones que se van construyendo con el Estado, en el juego de demanda y negociación que con el mismo se entabla a partir de la búsqueda de “reconocimiento” oficial y con ello la

---

<sup>18</sup> Otras disputas en torno a la “educación popular” y a la marcha del bachillerato se dan en las llamadas “asambleas”, que por razones de espacio aquí no podemos analizar. Se puede ver GARCÍA (2011b).

posibilidad de otorgar títulos a los estudiantes y un financiamiento para la organización o los docentes.

La intención fue documentar las presencias estatales en la construcción cotidiana del “Bachi”, y así cómo el Estado penetra en estos *márgenes* al vincular a los sujetos a sus normas y regulaciones. Ya que, desde los “Bachilleratos Populares” se plantea como necesario un “reconocimiento” y el involucramiento del Estado en el desarrollo de estos sucesos. Esta inserción del Estado, desencadena no sólo cuerpos que ejecuten las normas previstas, también conlleva el replanteo de los alcances de la “educación popular” en estas circunstancias, la forma particular de la “militancia” en un bachillerato, y fundamentalmente las tensiones grupales que llevan a crear una nueva orientación, el proyecto a desarrollar con los estudiantes y las relaciones a sostener en estas demandas con el Estado. Aquí se desenvuelven, a la vez, las reformulaciones, demoras o resistencias ante las “obligaciones” por parte de los docentes del “Bachi”, que se conjugan con los deseos y expectativas de los estudiantes que reclaman cuestiones de la “escolaridad tradicional” pero también reconocen en la flexibilidad de los docentes la posibilidad de continuar con sus estudios y la de alcanzar el título secundario.

Si bien estas iniciativas se ven moldeadas por el Estado en las complejas y dinámicas relaciones que se establecen con funcionarios del Ministerio de Educación, a la vez, también tienen la fuerza de generar modificaciones en la estructura estatal con la posibilidad de ingresar a la “Dirección del Adulto y del Adolescente”, a través de discutir, modificar o redefinir los documentos elaborados por el Estado<sup>19</sup>. Más allá de las visiones discrepantes en torno a esta “entrada”, mientras que para algunos es un logro, para los de la orientación de “Derechos Humanos” del “Bachi” implica un fracaso ante la posibilidad de “pérdida de autonomía” quedando con los años asimilados como un CENS más. En consecuencia, para este grupo, los claros límites entre Estado y movimientos sociales, temen que puedan tornarse difusos o se diluyan, tras los márgenes del Estado con el ingreso al área de “Adultos”. Desde el “Bachi”, está presente la

---

<sup>19</sup> Se puede ver el proceso de discusión y escritura conjunta en GARCÍA (2011).

búsqueda por ampliar estos márgenes a partir de otras vinculaciones que favorezcan una normativa propia. Hasta el momento, la impronta clasificatoria del Estado tiene sus impactos organizativos, “gestión estatal” o “gestión privada”, al menos por ahora no se habilitó otra alternativa.

La creación de las UGEE, se constituye en un indicador de un proceso de producción conjunta de políticas y formas de acción de los grupos subalternos y el Estado, en el que mecanismos de control, apropiación y niveles autonomía están en disputa. La resistencia de unos, y las negociaciones y acuerdos de otros bachilleratos frente a las propuestas ministeriales es la clave contradictoria que explica el estallido de las divisiones entre unos bachilleratos y al interior de otros. Esto resulta útil para evitar las interpretaciones simplistas y opuestas que se realizan del mismo suceso: desde aquellos que analizan estos procesos en forma de “obligaciones arrancadas al Estado”, o por el contrario que “ahora pasan a ser empleados estatales”. A través de la reconstrucción del accionar de distintos actores y organizaciones, mediante prácticas coincidentes y también antagónicas, traté de dar cuenta cómo los militantes y docentes del “Bachi”, le dan forma a la lógica que se les impone desde el Estado, al tiempo que construyen un espacio político-pedagógico de gran complejidad donde sin dudas se hace presente también el Estado. Es decir, las organizaciones no sólo son moldeadas en procesos estatales continuamente resistidos, y apropiados diferencialmente, sino que todos los actores involucrados contribuyen a la producción de “funciones” del Estado y del heterogéneo “movimiento de Bachilleratos Populares”.

El lugar ocupado en tanto “mediadores” de políticas estatales, por ejemplo, desde el otorgamiento de becas –que tantas contradicciones trae a los militantes y docentes del “Bachi”- obliga reflexionar en torno a las constantes reformulaciones de la intervención estatal, corriendo los márgenes y penetrando con más fuerza en los ámbitos cotidianos de los sujetos (Trouillot, 2001). El surgimiento y expansión de los “Bachilleratos Populares” en sus demandas al Estado, estuvo atravesado por “actas”, “convenios”, “resoluciones”, “decretos” en tanto *rutinas* de funcionamiento de las formas del Estado para la conformación de un orden *normal* (Corrigan y

Sayer, 2007). Así, el “reconocimiento” y la “oficialización” –significados de maneras diferentes- pasan a ocupar un lugar central para ambos sectores.

Desde la propuesta de Corrigan y Sayer (2007), se podría pensar que estas acciones del Estado, en tanto *formas culturales*, como vimos fueron reformulando las demandas y las resistencias de las agrupaciones y los bachilleratos, recibiendo algunas su aprobación –acuerdo logrado por la “Coordinadora”- mientras otras son calificadas como impropias –tal como la intención de la “Red”<sup>20</sup>- en estos intentos de *regulación moral* llevados adelante por el poder político. Siguiendo las categorías de estos autores, bajo la intención de que todos los bachilleratos estén en el sistema educativo y puedan ser alcanzados por regulaciones estatales –dimensión *totalizante*- se *individualiza* a las organizaciones para identificar quiénes serán “docentes” y sus títulos habilitantes, y quiénes “alumnos” a partir de la presentación de los listados y calificaciones de los estudiantes. Pero, el fin no es tanto ser incorporados al sistema educativo, sino imponer ciertas regulaciones –que luego serán negociadas y apropiadas por las organizaciones, docentes y estudiantes en la cotidianidad- y de este modo, suprimir continuamente las alternativas bajo las normas estatales.

Pensando en el “Bachi” –y también en los otros bachilleratos- cuando en su momento reclamaban al Estado para que se haga una escuela para jóvenes y adultos en el barrio, y ante la inacción del mismo crearon ellos un bachillerato “tomando la educación en sus manos”, este hecho, a la vez que se convierte en la posibilidad de formar “sujetos autónomos” o “militantes” o “mejor calificados”, refuerza también la presencia estatal al necesitar las organizaciones otorgar títulos oficiales a sus egresados.

---

<sup>20</sup> “Red de Bachilleratos Populares Comunitarios”. Es otra agrupación de bachilleratos que rompió con la “Coordinadora”. En la página web que poseen, sintetizan las disputas y posicionamiento frente al Estado: “Queremos que quienes atraviesen los bachilleratos populares reciban un título o certificado oficial, es decir, que cuenten con las mismas acreditaciones que un bachillerato estatal. A pesar de que mediante la lucha muchos bachilleratos hemos logrado otorgar títulos oficiales, aún hay bachilleratos populares nucleados en la Red que no tienen esa posibilidad y ese es uno de nuestros reclamos principales. El problema surge cuando desde el Estado se pretende que para seguir otorgando títulos oficiales nos transformemos en un bachillerato estatal (o privado), intención que se manifiesta con el contenido de los diferentes instrumentos legales con los que pretenden regular el funcionamiento de nuestros espacios educativos.” En línea en: <http://www.redbachispopulares.com.ar/index.html>

## **Bibliografía.**

ACHILLI, E. (2001). *Módulo III: Metodología y técnicas de la investigación*. Postítulo en Investigación Educativa a Distancia. Ministerio de Educación de la Nación. Programa de Formación Docente. Universidad Nacional de Córdoba. Maestría en Investigación Educativa (CEA).

ACHILLI, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.

ALFIERI, E.; NARDULLI, J.P. y ZACCARDI, R. (2008). "Militancia y Educación Popular: la experiencia de militancia barrial de la izquierda peronista en los setenta". En: Elizalde, R. y Ampudia, M. *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenoslibros.

BARRANCOS, D. (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Editorial Contrapunto.

BRUSILOVSKY, S. (1998). Recuperando una experiencia de democratización institucional y social: La extensión universitaria en la universidad de Buenos Aires (1956-1966), en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. FFyL/UBA, año VII, n° 12, agosto, Buenos Aires.

CARLI, S. (1991). "Infancia y Sociedad". En Puiggrós Adriana (Dir.) *Sociedad civil y Estado*. Historia de la Educación Argentina Tomo II. Buenos Aires: Galerna.

CARVALHO ROSA, M. (2009) "A 'forma movimento' como modelo contemporâneo de ação coletiva rural no Brasil". En Grimberg, M., Fernández Álvarez, M.I. y Rosa, M. (editores): *Estado y movilización social: estudios etnográficos en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Coedición FFyL-Antropofagia. Pp. 93-112.

CORRIGAN P. y SAYER D. (2007). "El gran arco. La formación del Estado inglés como revolución cultural". En: LAGOS M. L. y CALLA P (comps.) *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*. Cuaderno de Futuro N° 23. INDH/PNUD, La Paz, Bolivia.

DECRETO N° 406/11. Jefatura de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 20 de julio de 2011.

- DÍAZ DE RADA, Á. (2005). "¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en instituciones escolares?" En: Franzé, A. et al. (comps.) *Actas de la I Reunión Científica sobre Etnografía y Educación* (pp. 19-52). Valencia: Germania.
- EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1985). "Escuela y clases subalternas". En: *Educación y clases populares en América Latina*. ROCKWELL e IBARROLA (comps). IPN, DIE. México.
- FILMUS, D. (1992). *Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- GARCÍA, J. (2011) *Aprendiendo a hacer escuelas. Las complejas y dinámicas relaciones entre "Bachilleratos Populares" y Estado*. Tesis de Maestría. Maestría en Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires
- GARCÍA, J. (2011b). "Bachilleratos populares" y "asambleas": las disputas en torno a la "autonomía" y los destinos de la "educación popular". III Jornadas de Antropología Social del Centro. Facultad de Ciencias Sociales, UNICEN. Olavarría, 5 al 7 de octubre de 2011.
- GRIMBERG, M. (1997). *Demanda, negociación y salud. Antropología social de las representaciones y prácticas de trabajadores gráficos, 1984-1990*. Coedición: Facultad de Filosofía y Letras-Oficina de Publicaciones del CBC.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 18 al 20 de noviembre de 2010.
- LEVINSON, B. y HOLLAND, D. (1996). "La producción cultural de la persona educada: una introducción". En: Levinson, B., Foley, D. y Holland, D. *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York. Traducción: Laura Cerletti.
- MANZANO, V. (2004). "Tradiciones asociativas, políticas estatales y modalidades de acción colectiva: análisis de una organización piquetera". En: *Intersecciones en Antropología, Nº 5*, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Olavarría. Pp. 153-166.

- MANZANO, V. (2010) "El hacerse y (des)hacerse del movimiento. Sobre espacios etnográficos y espacios en movimiento en el Gran Buenos Aires". En Grimberg, M., Hernandez Macedo, M. y Manzano, V. (editores): *Antropología de tramas políticas colectivas. Estudios en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Antropofagia (en prensa).
- MICHI, N. (2008). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero- VC*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- NEUFELD, M. R. (1996/1997). "Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación". *Cuadernos Del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*. 17, 145-158.
- PINEAU, P. (1999) "El concepto de "educación popular": un rastreo histórico" en: *Revista del IICE N°13*, Ed. Miño y Dávila-IICE. FFyL. UBA, Buenos Aires.
- RESOLUCIÓN N° 669/08. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad. Buenos Aires, 7 de marzo de 2008. Publicada en Boletín Oficial: 08/05/08.
- RESOLUCIÓN N° 238/11. Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 5 de julio de 2011.
- RESOLUCIÓN N° 250/11. Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 13 de julio de 2011.
- RESOLUCIÓN N° 279. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad. Buenos Aires, 10 de febrero de 2010.
- RESOLUCIÓN N° 601. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, 16 Abril de 2001.
- ROCKWELL, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- ROCKWELL, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. El Colegio de Michoacán. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.

SANTILLÁN, L. (2007). *Trayectorias educativas y cotidianeidad: Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad*. Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas, Mimeo. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

SANTILLÁN, L. y WOODS, M. (2005). "Iglesia y cuestión social: la intervención de la Iglesia Católica en la construcción de demandas de educación, tierra y vivienda en el Gran Buenos Aires". En *Revista de Antropología*, Departamento de Antropología, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de Sao Paulo. Volume 48 N° 1.

SIGAUD, L. (2004) "Ocupacoes de terra, Estado e movimentos sociais no Brasil". En: *Cuadernos de Antropología Social*, N°20. Buenos Aires.

SURIANO, J. (2008). *Anarquistas, cultura y política libertaria en Bs. As. 1890-1910*. Buenos Aires: Editorial Manantial, 2da reimp.

TROUILLOT, M. (2001). "La Antropología del Estado en la era de la globalización". *Current Anthropology*. Vol.42, 1, 225-231. (Traducción: Alicia Comas, Cecilia Varela y Cecilia Diez. Revisión: María Rosa Neufeld).

VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Madrid: Ed. Trotta.

WILLIS, P. (1980). "Notas sobre el método". En Hall, S. et al. (eds.), *Culture, Media, Language* (pp. 88-95). London: Hutchinson. (Traducción de Gabriela López).

ZIBECHI, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Programa Democracia y Transformación Global / Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Unidad de Post Grado. UNMSM. Lima, Perú.