

# VIRAJES

## ORGANIZACIONES SOCIALES, ESTADO Y POLÍTICAS: UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO SOBRE EL PROCESO DE CONFORMACIÓN DE UN *BACHILLERATO POPULAR* EN EL ÁREA METROPOLITANA DE BUENOS AIRES.\*

FELISA CURA\*\*

Recibido: 10 de marzo de 2012  
Aprobado: 20 de mayo de 2012

*Artículo de Investigación*

---

\* El presente trabajo es un artículo de investigación.

\*\* Licenciada en Ciencias Antropológicas. Doctoranda en Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas – Sección Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Becaria doctoral CONICET. Integrante del Proyecto UBACyT N° 20020090200014 titulado “Movilización colectiva, programas estatales y vida cotidiana: Etnografía de procesos de autogestión de la vivienda en el Área Metropolitana de Buenos Aires”, bajo la dirección de la Dra. Virginia Manzano. Martín J. Haedo 2633, Florida (1602). Provincia de Buenos Aires, Argentina.  
Correo electrónico: felisacura@yahoo.com.ar.



## Resumen

En este artículo presento y profundizo parte de los resultados alcanzados en mi tesis de licenciatura en antropología social, en la que analicé las prácticas y sentidos de la militancia política impulsada por un grupo de militantes universitarios orientados por lineamientos de autonomía del Estado y los partidos políticos en un barrio del Partido de Tigre, zona norte del Área Metropolitana de Buenos Aires a partir de mediados de la década de 1990.

En particular, por medio de la descripción etnográfica del proceso de conformación de un *Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos* procuraré mostrar el modo en que iniciativas estatales y de organizaciones sociales confluyeron en una trama relacional sumamente compleja en la que se fueron modelando y redefiniendo debates, prácticas y sentidos en torno a *la educación y las políticas* en Argentina entre mediados de los 90 y principios del siglo XXI.

**Palabras clave:** bachilleratos populares, organizaciones sociales, políticas estatales, militancia, etnografía.

## SOCIAL ORGANIZATIONS, THE STATE AND POLICIES: AN ETHNOGRAPHIC STUDY ABOUT THE CREATION OF A *POPULAR HIGH SCHOOL* IN THE NORTHERN AREA OF THE BUENOS AIRES METROPOLITAN AREA

### Abstract

In this article, I present and go deeply in part of the results of my undergraduate thesis for Social Anthropology degree in which I analyzed the political militancy practice and meaning motivated by a group of university militants who were guided by the State and the political parties autonomy guidelines in a neighborhood from Tigre Party located in the northern area of the Buenos Aires metropolitan area since mid 1990.

Particularly, and through the ethnographic description of the process to create a Popular High School for young and adult people, I will try to show the way the State and social organizations initiatives got together in a very complex relationship in which debates, practice and meanings around education and policies in Argentina started to mold and redefine between the mid nineties and the beginning of the XXI century.

**Key words:** Popular High Schools; Social Organizations; State Policies; Militancy; Ethnography.

## Introducción

**E**n Argentina, los fenómenos de movilización social que tuvieron lugar durante el último tiempo, centralmente tras las jornadas de protesta del 19 y 20 de diciembre de 2001, dieron lugar a la emergencia y visibilidad en la escena pública de distintos procesos políticos que venían gestándose desde décadas atrás.

En este marco, a partir del 2003 y fundamentalmente en 2007 cobró notoriedad la experiencia de los *Bachilleratos Populares*, ámbitos de escolarización secundaria para jóvenes y adultos creados en el seno de organizaciones sociales y empresas recuperadas, que tras su puesta en funcionamiento reclaman al Estado su reconocimiento y capacidad de otorgar títulos oficiales que certifiquen el cumplimiento del nivel secundario.

La relevancia de estas experiencias se inscribe en el marco de un debate profundo en la Argentina en torno a la política educativa nacional y al vínculo entre Estado, educación y sociedad civil. Estas discusiones se profundizaron en las dos últimas décadas a partir de la reforma educativa nacional, que culminó en el año 1993 con la sanción de la Ley N° 24.195, llamada Ley Federal de Educación, instrumento legal que reemplazó a la Ley 1420 sancionada en 1883, la cual estructuró los inicios del sistema educativo nacional, estableciendo la educación común, de carácter obligatorio, estatal, laico y gratuito.

Los debates más controversiales suscitados en torno a la Ley Federal de Educación, que culminaron con la sanción de una nueva Ley de Educación Nacional en 2006, fueron los relativos a las responsabilidades del Estado, las familias y la sociedad civil con respecto a la educación; la estructura de niveles del sistema; los años de obligatoriedad y el financiamiento de la educación (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001). Para el caso que nos ocupa es preciso señalar que las condiciones de posibilidad en las que se configura e inscribe relacionamente *la lucha* de los *bachilleratos populares* se vincula con lineamientos estatales planteados en la nueva Ley de Educación Nacional (2006), que incorpora y reconoce en sus artículos N° 13 y 14, el funcionamiento de instituciones educativas “de gestión cooperativa y de gestión social”.

El objetivo de este artículo consiste en analizar desde una perspectiva etnográfica y relacional el proceso de producción social que involucró la creación de un bachillerato popular de jóvenes y adultos en el seno de una organización social impulsada por militantes universitarios, como acción política que condensa particularidades del vínculo entre las organizaciones sociales y el Estado, y al mismo tiempo el modo en que la conformación de bachilleratos populares se configuró en una forma apropiada de entablar vínculos con el Estado para demandar su compromiso frente al problema

de la educación.

La elección del caso de análisis se vincula con mi participación personal como integrante del grupo de militantes de la experiencia del barrio “El Lucero” desde 1998, por lo que las exigencias del trabajo etnográfico se articulan tensamente con las exigencias de lo que podría definirse como investigación–acción–participante, y la producción de datos se inscribe en relaciones densas que exceden el relato de las técnicas utilizadas.

En este marco, las principales fuentes utilizadas en este trabajo son entrevistas a integrantes y ex–integrantes de los distintos agrupamientos de militantes y pobladores del barrio vinculados con la experiencia; documentos producidos por los militantes en distintos momentos, y trabajos realizados por estudiantes y docentes del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos.

Finalmente, cabe mencionar que para preservar la identidad de los entrevistados hemos optado por cambiar sus nombres e incluso algunas referencias de identificación personal.

El barrio “El Lucero” se encuentra ubicado en el Partido de Tigre<sup>1</sup>, zona norte del Gran Buenos Aires, en un distrito que cuenta con una cantidad estimada de 301.223 habitantes, de los cuales más de 30.000 habitan en el Barrio “El Lucero”. Su origen se produjo a mediados de la década del 60, paralelamente al desarrollo industrial de la zona. Posteriormente, entre los años 80 y 90, creció a partir de la ocupación masiva de terrenos fiscales en los valles de inundación del Río Luján, y a partir de mediados de la década del 90 su configuración socio-espacial adquirió características peculiares en el marco de la transformación social de la Argentina, y particularmente de algunas áreas del conurbano bonaerense, vinculadas al proceso de privatización de la planificación urbana, conocido como el fenómeno de las “urbanizaciones cerradas”.

El tema propuesto en este trabajo fue abordado con distintos énfasis y perspectivas teóricas en aquellos estudios que se centraron en las características de los Nuevos Movimientos Sociales y en el vínculo que éstos construyen con el Estado. Con relación a este tema, uno de los análisis paradigmáticos en la Argentina es el de Svampa y Pereyra (2003), cuya perspectiva se centra en la reconstrucción de los elementos *novedosos* de recomposición social y política de las organizaciones *piqueteras*, así como en las controversias político-ideológicas vinculadas a los procesos de

---

<sup>1</sup> El Partido de Tigre se localiza a 30 km aproximadamente de la Ciudad de Buenos Aires y como todos los municipios del conurbano bonaerense presenta altos porcentajes de población con necesidades básicas insatisfechas (27% de una cantidad total estimada en 301.223 habitantes, según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) y deficiente cobertura de servicios urbanos tales como red de agua corriente y cloacas. La localidad posee una geografía singular que fundamenta su larga tradición en viviendas de fin de semana: nos referimos al extenso sector isleño conformado por el delta de los ríos Luján, Reconquista y Paraná. Tanto los islotes y riachos como la flora y la fauna del delta de Tigre son altamente valorados por los residentes del AMBA (Girola, 2006:370).

cooptación, institucionalización y represión que según estos autores pesan sobre estas experiencias. Svampa y Pereyra afirman que el *modelo de acción territorial* adoptó nuevas características a partir de los 80, diferenciándose de las experiencias de los 60 y 70, asociadas en Argentina al trabajo de base de sacerdotes tercermundistas y militantes de clase media.

Teniendo en cuenta este argumento, en este trabajo procuramos aportar elementos para relativizarlo, y de algún modo, contribuir a la restitución de una visión de mayor complejidad sobre los procesos de militancia política desplegadas en la zona norte del Gran Buenos Aires. En particular, mostraremos las especificidades que asumió la experiencia de conformación de un *bachillerato popular* de jóvenes y adultos en el marco de una organización social, como expresión de un modelo de militancia “externa” (o de instalación “desde afuera”), cuyos promotores fueron militantes universitarios de clase media.

Desde una mirada más profunda, nos proponemos restituir una serie de procesos y tramas relacionales que son parcialmente captados por aquellas investigaciones que se centran en el componente *novedoso* de los movimientos sociales. De este modo, retomamos un abordaje del Estado que acentúa la dimensión procesual y dinámica de las prácticas estatales, entendiendo al vínculo con los movimientos sociales en términos de formación y moldeamiento conjunto, proponiéndonos indagar no sólo en sus relaciones de confrontación, enfrentamiento y negociación, sino también en las relaciones de complementariedad y cooperación (Sigaud 2004, Manzano 2006, 2007). Recuperando estos aportes, que procuran mostrar el carácter productivo de las iniciativas estatales, se puede pensar en estos vínculos desde propuestas teóricas más amplias referidas al problema de la formación del poder estatal, como las de Corrigan y Sayer (1985), quienes entienden al Estado como resultado de una doble construcción, producto del vínculo entre dominantes y dominados, y de la construcción de “rutinas y rituales de poder” que lo legitiman y confieren autoridad.

Estas propuestas de abordaje del Estado influenciaron el estudio de las políticas estatales. Algunos trabajos propusieron el concepto de *policy* para entender el proceso de administración de las poblaciones en el cual las políticas imponen condiciones, normas y regulaciones sobre la conducta de los sujetos generando procesos de sujeción y subjetivación (Shore and Wright, 1997; Fassin, 2003). En este marco, se recuperaron aportes de Antonio Gramsci en torno a la noción de *Estado ampliado*, definido cómo la inclusión de la sociedad civil en la vida estatal. Este concepto permite iluminar las contradicciones de la sociedad civil, en la medida en que explica cómo la disputa por la hegemonía se produce en el encuentro entre la resistencia de los sectores subalternos, y la presión del grupo dominante por ejercer su poder, a través de estrategias de convencimiento y persuasión (Gramsci, 1997; Soares, 2000).

En función de estas contribuciones, desde una perspectiva antropológica y relacional por medio de la descripción etnográfica del proceso de constitución de un Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos procuraré mostrar el modo en que iniciativas estatales y de organizaciones sociales confluyeron en una trama relacional sumamente compleja en la que se fueron modelando y redefiniendo debates, prácticas y sentidos de la militancia y las políticas en la Argentina entre mediados de los 90 y principios del siglo XXI, y cómo la creación de bachilleratos populares se constituyó en una forma de militancia apropiada para entablar vínculos con el Estado y demandar su compromiso frente al problema de la educación.

### *La militancia barrial como antecedente del bachillerato popular*

En el año 1996 un grupo de jóvenes universitarios de clase media, proveniente de la Ciudad de Buenos Aires y de la zona norte del conurbano bonaerense, vinculados a partir de su ingreso a la universidad y de una experiencia de militancia previa en el partido de Tigre, decidió iniciar un nuevo *proyecto* en otro barrio del mismo partido, inscribiéndose en una posición dentro del campo político de los 90 definida como “autonomismo”, la cual cobraba impulso en aquel entonces a partir de reivindicaciones centradas en la *autonomía* del Estado y los partidos políticos.

En ese entonces la Argentina atravesaba un momento histórico-político crítico, rasgado por una tasa de desempleo y subempleo que alcanzaba al 30% de la población económicamente activa (Ferrer, 2005) y las transformaciones en la producción junto a la implementación de políticas neoliberales configuraban una sociedad con una polarización económica y social cada vez más profunda.

En ese contexto, desde el Estado se ponían en marcha políticas orientadas por el asesoramiento técnico y las condiciones impuestas por líneas de financiamiento de Organismos Internacionales de Crédito. Desde el Banco Mundial estas eran definidas como *estrategias de workfare*, buscando “mitigar el incremento en los niveles de pobreza a causa de situaciones de emergencia” (Manzano, 2006)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> En 1988 se conocieron los resultados de una misión de monitoreo sobre lo que el propio Banco Mundial definió como “sector social” (vivienda, educación y salud). En ese documento se propusieron una serie de reformas fundamentadas en el diseño de políticas sociales, tales como la planificación descentralizada, la reestructuración fiscal y administrativa de los servicios sociales, y la focalización del gasto social para reducir la pobreza de manera más eficaz y a menor costo. A fin de obtener el apoyo popular necesario para sostener esas reformas en el tiempo, también se sugería la participación de los beneficiarios directos a partir de la incorporación de organizaciones de base y comunitarias (The World Bank, 1988) (Manzano, 2009: 7).

Una parte de las respuestas en reacción a la crítica situación económica y social que atravesaba el país, se ponía en marcha desde los ámbitos universitarios y en determinados circuitos de sociabilidad y circulación de ideas, en el marco de los cuales surgían y se articulaban iniciativas de *militancia autónoma*, vinculadas con aquello que desde los ámbitos académicos y militantes dio en llamarse *Nuevos Movimientos Sociales*<sup>3</sup>.

En aquellos ámbitos se iba nutriendo una concepción de la militancia que entendía que los cambios sociales debían surgir “desde abajo”, a partir de la construcción de nuevas subjetividades y de la transformación de los modos de relación social. En función de esto, se apostaba al trabajo político en *los barrios* y a una práctica que partiera de los problemas concretos, recuperando valores como la solidaridad, la justicia social y la democracia participativa, y centrándose en la horizontalidad y la asamblea como principios organizativos.

Estas iniciativas se apoyaban en una concepción de los barrios populares como lugares privilegiados para la organización social y política, frente a las dificultades que reportaban otros espacios como el gremio y el partido político. De este modo, se sostenía que las acciones militantes debían apuntalar un movimiento que fuera de “lo social a lo político”, o que dieran contenido político al trabajo social.

Desde esta perspectiva, se recuperaban modelos puestos en práctica en otros movimientos sociales como a nivel latinoamericano, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) de Méjico y el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST) de Brasil, o a nivel nacional, los emergentes Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTD) Campesinos.

Un número importante de universitarios, miembros de organizaciones sociales y agrupamientos políticos, viajaba en esos años a Chiapas (Méjico), a Brasil, o a distintas provincias de la Argentina con el objetivo de aprender, conocer e impregnarse de *nuevas formas de hacer política*.

La elección del barrio en cuestión como ámbito espacial para el desarrollo del *proyecto* se vinculó por un lado, al conocimiento que los integrantes del grupo tenían de barrios similares de la región, y por otro

---

<sup>3</sup> La categorización de Nuevos Movimientos Sociales surge hacia fines de los años 70 y durante los 80 en Estados Unidos, Europa y América Latina, procurando explicar la naturaleza y el papel de los nuevos actores que habían comenzado a movilizarse hacia fines de los años 60, en eventos tales como el Mayo del 68 o las protestas contra la guerra de Vietnam, contra la contaminación o el machismo. En este contexto, se plantea como alternativa y en oposición a lo que hasta entonces se había reconocido como movimiento social – en referencia al movimiento obrero-, tanto por sus reivindicaciones como por su modo de acción política. De este modo, los nuevos movimientos sociales se proyectaban como paradigma crítico y superador tanto de la regulación social capitalista, como de la emancipación social socialista en los términos en que había sido definida por el marxismo, advirtiendo y rechazando formas de opresión que rebasaban las relaciones de clase y propugnaban un nuevo orden social, menos basado en la riqueza y en el bienestar material que en la cultura y en la calidad de vida (Santos Sousa, 2001).

lado, a que habiendo realizado visitas a distintos barrios y villas de la zona norte y la ciudad de Buenos Aires, evaluaron que *el territorio* estaba “menos trabajado” políticamente, y que era menos “peligroso” ingresar allí, considerando que eran personas “externas” al barrio.

De manera puntual, la inserción en el barrio se inició con la gestión del dinero para la compra de un terreno donde funcionarían las actividades, el cual había sido obtenido mediante la donación monetaria del padre de una integrante del grupo, y a través de una campaña de recaudación de fondos que consistió en la difusión del proyecto y el pedido de apoyo económico en buses.

Durante los primeros años, la vinculación y el acercamiento de los militantes al barrio se forjaron a través de la tarea educativa con niños. La idea de los militantes era que el centro educativo se transformara en un núcleo de referencia barrial, que favoreciera la incorporación y participación de *vecinos*, desde donde pudieran organizarse reclamos y reivindicaciones comunitarias.

La especificidad y los distintos niveles de complejidad que fue asumiendo este proceso se expresaron en la conformación y el funcionamiento diario de un centro educativo, donde además de actividades educativas destinadas a niños, se fueron incorporando distintas propuestas, como talleres de expresión artística y recreación, así como talleres temáticos orientados a *jóvenes y mujeres*.

En el año 1998 un primer punto de inflexión se produjo en el devenir de la experiencia, ante el surgimiento de la posibilidad de gestionar *programas de ocupación transitoria*<sup>4</sup>, parte de las políticas de asistencia a la desocupación lanzadas desde el gobierno en aquel entonces. Esto generó conflictivos debates entre los militantes y con los pobladores del barrio, pues mientras que los primeros exacerbaban su posición de autonomía del Estado, los segundos proponían su aceptación por considerarlos “una solución inmediata a los problemas materiales” y por una visión positiva respecto a la asistencia estatal.

---

<sup>4</sup> Según analizó pormenorizadamente la antropóloga Manzano “bajo la categorización de políticas activas de empleo se desarrollaron los programas de ocupación transitoria, como el Programa Trabajar, implementado desde 1995, y el Programa Jefes y Jefas de Hogar Desocupados, que a partir de enero de 2002 unificó al conjunto de las acciones previas en el marco de la declaración de “Emergencia en Materia Social, Económica, Administrativa y Cambiaria” de la Argentina” (...) “Estos programas dependían del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación y se caracterizaban por un rasgo común: otorgaban una “ayuda” monetaria a cambio de la contraprestación del beneficiario en proyectos comunitarios o productivos (copas de leche, roperos comunitarios, huertas, manualidades, infraestructura -limpieza de calles, arroyos o zanjas-, etc.). Otra serie de características comunes que compartían estos programas eran: la transitoriedad de los beneficios y de los proyectos, así como el papel preponderante que se otorgaba a “los organismos responsables” (ONGs o gobiernos municipales) en la elaboración y ejecución de actividades y en la selección de beneficiarios. Finalmente, y esto es fundamental, en todos los casos se propicia la focalización del gasto social; es decir, se motorizan estrategias para focalizar sobre el “desocupado pobre” y sobre regiones marcadas por elevados índices de pobreza” (Manzano 2008, 81).

Tras la decisión de aceptar la administración de *planes* (así es como son llamados genéricamente los programas de ocupación transitoria en la Argentina), el grupo de militantes comenzó a vincularse con el Estado en calidad de “organismo responsable”, reorientando parte de sus propuestas, modalidades y rutinas de trabajo, ya que la implementación de los programas establecía el cumplimiento de determinados lineamientos precisos y específicos, tales como “*la concreción de pequeños proyectos de inversión social: construcción de obras de infraestructura social comunitaria*”.

Así, por ejemplo, fue necesario crear una estructura de funcionamiento capaz de organizar las *contraprestaciones* de 68 personas que participaban de estos programas, establecidas en una dedicación de entre 4 y 6 horas diarias. Así, el centro educativo comenzó a funcionar todos los días de 9 a 20 hs., mientras que antes lo hacía los miércoles y sábados, poniéndose en funcionamiento distintos grupos de trabajo, tales como comedor, merendero, panadería, costura, limpieza y administración. También se conformó un espacio de reunión semanal y una asamblea mensual, de los cuales participaban las personas beneficiarias de estos programas.

De este modo, a partir de la implementación de políticas estatales se activaron orientaciones políticas y modalidades de trabajo diferentes a las desarrolladas hasta ese momento, las cuales fueron generando variados puntos de disputa y debate al interior del grupo de militantes y con los pobladores del barrio, en un marco de debate más amplio que incluía a las organizaciones sociales de matiz *autonomista*<sup>5</sup>. En estos debates se estructuraron posicionamientos y miradas particulares en torno a la política, el poder y el Estado, los cuales se irían redefiniendo, configurando y asumiendo nuevos sentidos en función de la transformación del escenario político nacional, particularmente a partir de la asunción de Néstor Kirchner al gobierno nacional en 2003.

En este nuevo escenario político, mientras que una parte del grupo de militantes planteaba la ampliación del proyecto hacia nuevos barrios, la incorporación a un movimiento político de alcance nacional e iniciar la participación en procesos electorales, la otra parte defendía mantener el trabajo de base exclusivamente en “El Lucero”, manteniendo la posición de autonomía del Estado y los partidos políticos. En estas

---

<sup>5</sup> En este complejo campo de debates se destacaban discusiones relativas a la tensión existente entre el interés de “seducción” y “cooptación” por parte del Estado y el interés por “mantener la autonomía” por parte de las organizaciones sociales autónomas, cobrando relevancia una visión sobre los “espacios” y “recursos” estatales en términos de “objetos de negociación y disputa”, y de “arrancar los recursos estatales para contribuir a su desaparición”. De este modo, las resignificaciones que las organizaciones sociales hacían de los recursos estatales se basaban en visiones particulares sobre el Estado y sobre sí mismas, en las que el Estado aparecía como “fetiche”, expresión ficticia del “interés general”, “aparato de gestión”, “impotente en política” y “poderoso en recursos”, y las organizaciones como “creadoras de nuevas formas sociales” y “experiencias colectivas, múltiples y diversas, depuradas de la “trampa de la representatividad” (Ver Mattini, 2009).

disputas, se sedimentaron posicionamientos políticos y se atribuyeron nuevas identidades que se cristalizaron en la caracterización de un grupo como “autonomista” y del otro como “peronista”. Entre fines del 2003 y principios de 2004, las diferencias entre las dos líneas se resolvieron con la primera ruptura política del grupo fundacional. A partir de allí, el grupo identificado con el *autonomismo* pasó a denominarse *Colectivo Insurgente* y el grupo identificado con el *peronismo* pasaría a integrar un agrupamiento que tiempo más tarde constituiría el *Movimiento Evita*.

## El proceso de conformación del *Bachillerato Popular*

En este contexto de debates al interior del grupo de militantes, que culminó con el proceso de fragmentación mencionado, comenzó a discutirse la posibilidad de crear un Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos en el seno de la organización.

Esta posibilidad había surgido a partir del vínculo personal que algunos de los militantes tenían con integrantes de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP)<sup>6</sup>, la cual había iniciado recientemente la apertura de un primer bachillerato popular en coordinación con una *fábrica recuperada* situada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, perteneciente al Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER<sup>7</sup>).

De este modo, en el año 2004 el grupo de militantes - que tras la fragmentación del grupo se denominó Colectivo Insurgente - confluó junto a otras organizaciones en la iniciativa de crear escuelas de nivel medio para jóvenes y adultos, abriéndolas de hecho y demandando al Estado su reconocimiento y oficialización. Años más tarde, en 2007, la experiencia cobraría notoriedad a partir de la multiplicación de experiencias, alcanzando amplia difusión en los ámbitos académicos, de militancia y en los medios masivos de comunicación.

Así, el bachillerato popular que comenzó a funcionar en el seno del

<sup>6</sup> La Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP) se conformó en el año 2000 con docentes, graduados y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires. Este equipo “*lleva a cabo un programa de educación popular de adultos que propone desarrollar una estrategia de construcción social educativa basada en la articulación del trabajo territorial con tareas de formación académica. El proyecto consta de cuatro líneas de desarrollo: la creación de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos, la conformación de equipos de investigación, el diseño de planes localizados de alfabetización y la organización de talleres y seminarios de formación en educación popular*” (Elisalde, 2005:1).

<sup>7</sup> El Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas está integrado por empresas recuperadas y autogestionadas por sus trabajadores, y reivindica la ocupación de fábricas como una nueva forma de lucha contra la desocupación, el hambre y la miseria, reclamando la necesidad de desarrollar y consolidar la industria argentina en el marco de un proyecto nacional que ponga la economía al servicio de la felicidad del pueblo, teniendo al hombre como origen, actor y fin de la actividad económica.

Fuente: [www.mnerweb.com.ar](http://www.mnerweb.com.ar).

Colectivo Insurgente en coordinación con la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares, fue el primero que se creó en y desde en una organización social, ya que hasta ese momento sólo se encontraba en desarrollo un único bachillerato que funcionaba en una *fábrica recuperada*. En ese marco de ampliación del proyecto, se planteaba para el mismo año la apertura de otro bachillerato en un barrio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el cual se pondría en funcionamiento en el seno de otra *fábrica recuperada*.

A nivel conceptual, la propuesta de creación de escuelas *en y como* organizaciones sociales había sido conceptualizada por Elisalde y Ampudia, principales referentes de la CEIP, como *“la creación y problematización de espacios escolares, en clave de educación popular, es decir, escuelas alternativas insertas en los barrios, en su matriz social-cultural, generadoras de una educación integral y liberadora - en sentido freiriano<sup>8</sup> - que sean parte de organizaciones populares, centralmente formadoras de sujetos políticos en valores tales como la autogestión, el trabajo cooperativo y el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas”* (Elisalde y Ampudia, 2005: 1).

Más allá de las definiciones ideológico-conceptuales, para el grupo de militantes del Lucero la posibilidad de experimentar la constitución de un *bachillerato popular* generaba amplias expectativas, pues sería el primer bachillerato de jóvenes y adultos que funcionaría en el barrio -favoreciendo la reinserción educativa de numerosas personas que no tendrían que dispensar dinero para trasladarse a estudiar, y prometiendo dar lugar a la experimentación de nuevas formas de militancia que conjugaran el desafío de interpelar al sistema educativo y a la vez, poner en juego los conocimientos adquiridos en la universidad.

Por otro lado, constituir una escuela propia era valorado por los militantes como la oportunidad de trascender las propuestas educativas informales que se venían desarrollando hasta el momento, las cuales no lograban captar el interés esperado en la población barrial ni alcanzaban los objetivos de organización y participación política que los militantes aspiraban. En relación con esto, parte de las expectativas de los militantes se vinculaban con una preocupación por revertir una disminución en la participación, producida a raíz de diferencias de criterio surgidas entre militantes y pobladores del barrio que participaban de los programas de ocupación transitoria, con respecto a cuestiones tales como los criterios de cumplimiento-incumplimiento de la contraprestación o el compromiso

---

<sup>8</sup> Las ideas del pedagogo brasileño Paulo Freire se basan en una propuesta de educación problematizadora en oposición a la educación hegemónica, la cual se caracteriza por un proceso educativo en el cual el *educando* es concebido como objeto que recibe pasivamente la acción de su educador. En contraposición a este modelo, la educación popular tiene como objetivo la acción y reflexión crítica sobre la realidad, invirtiendo la pasividad y propiciando la transformación de situaciones de opresión.

requerido para mantenerlo o perderlo.

Algunos documentos elaborados sobre aquel momento permiten comprender parte de las discusiones que atravesaban los militantes, así como los fundamentos que los motivaron a iniciar el proyecto de creación de escuelas.

*“Hastalosochenta, la discusión entre compañeros pasaba por si la contradicción principal era la de clase (izquierda marxista) o la nacional (latinoamericanismo popular). En los noventa, no había más contradicción principal. Foucault estaría más que contento, el micro-poder ahora era lo central de la discusión. Sin jerarquización de las diversas contradicciones y conflictividades sociales, lo importante era generar resistencia a todo ejercicio de poder. Caricaturizando: lo mismo daba la opresión de los países centrales a la periferia que la falta de una bicisenda. No había sujetos de cambio, ni tampoco, por lo tanto, sujetos de conservación del statu quo. En este marco, la lógica predominante en amplios sectores militantes era: “si no hay objetivos superiores por los cuales organizarnos y luchar, armemos la micro-resistencia”. Esta errónea caracterización hacía que nuestras políticas tuvieran, de forma inherente, una impresionante similitud con las políticas neoliberales: Las soluciones universales fueron corridas por las respuestas locales, focalizadas; la lucha por el Estado “caducó”, pasando a centralizarse la actividad social en centros culturales, ONGs y movimientos de la sociedad civil de carácter “privado”. La privatización de la política revolucionaria, podríamos decir” (Fragmento extraído de la página web de Matías Lennie, ex militante del Centro Educativo “El Lucero).*

Según estos registros, los militantes buscaban experimentar nuevas formas de militancia, que trascendieran aquellas llevadas a cabo en la década del 90, definidas como “un intento de satisfacer las necesidades mínimas que el Estado había dejado de garantizar” y que no lograban superar un rasgo “asistencial”.

Este desafío también se inscribía en expectativas vinculadas con un despliegue del escenario regional en América Latina y el Caribe favorable a los sectores populares, representado por la afinidad entre gobiernos como los de Hugo Chávez en Venezuela, Evo Morales en Bolivia y Rafael Correa en Ecuador.

*“Cambió el contexto nacional, con la crisis y las luchas populares del 2001, junto con un cambio a nivel latinoamericano espectacular, con la llegada de presidentes como Chávez, Evo y Correa. Eso fue marcando un rumbo muy diferente en el trabajo. Se pasó de la etapa de resistencia al neoliberalismo a una etapa de construcción popular. En la Argentina eso se dio y se da de manera mucho más limitada, pero se sigue avanzando por abajo en distintas formas de organización popular y experiencias de gestión en gobiernos municipales y provinciales. Entonces, en este contexto, se generaron posibilidades de profundizar nuestro*

trabajo, pasando a tener actividades a diario y con muchísimo más impacto". (L., 34 años, fundador del Centro Educativo "El Lucero").

Del último testimonio se destaca el desafío que implicó para los militantes el nuevo contexto histórico-político a nivel regional, en el que la creación de bachilleratos populares fue significada como una posibilidad de abrir nuevos rumbos que trascendieran la etapa de "resistencia al neoliberalismo".

Así, el primer paso que se planteó para la apertura del bachillerato popular en "El Lucero" fue la necesidad de conformar un grupo de profesores que pudieran asumir del sostenimiento regular de las clases, las cuales se dictarían de lunes a viernes, en horario nocturno - de 18 a 21 hs.-, teniendo una duración de 3 horas diarias.

El plantel docente inicial estuvo compuesto por seis militantes que desde hacía varios años formaban parte de *la organización*. Estos tenían un gran compromiso con *el proyecto* y eran estudiantes o graduados de las Facultades de Ciencias Sociales o Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Años más tarde se irían sumando nuevos integrantes al bachillerato en calidad de *profesores*, los cuales provendrían en su mayoría de carreras ligadas a las ciencias sociales y humanidades, llegando a conformar un grupo de veinticinco personas.

En relación con esto, tiempo más tarde, al tener que definir una orientación para el plan de estudios del bachillerato, en su proceso de adecuación a las normativas oficiales para su oficialización, se resolvería adoptar la orientación de *ciencias sociales* en función de las formaciones universitarias de dichos docentes.

Si bien los contenidos curriculares que se impartían en las clases del bachillerato se tomaban de los programas de estudio oficiales, se había diseñado una modalidad denominada "Áreas", que perseguía el objetivo de articular los contenidos correspondientes a las materias afines, como por ejemplo, el *Área de Ciencias Sociales*, que articulaba las materias de historia, tecnología y sociedad, economía y educación cívica; el *Área de Ciencias Exactas*, que se componía por matemática, biología, física y química o el *Área de Lengua y Literatura* que articulaba las materias de Comunicación y Medios con Lengua y Literatura.

Por otro lado, se había constituido una modalidad de trabajo denominada "parejas pedagógicas", la cual consistía en un trabajo conjunto de dos o más docentes por materia (o área), orientado a adecuar las propuestas a las dificultades y potencialidades particulares de cada grupo y alumno/a. Esta metodología también tenía como objetivo reconfigurar la relación jerárquica profesor - alumnos característica de la educación tradicional. Finalmente es preciso señalar que los docentes llevaban adelante las clases en forma voluntaria, sin cobrar ningún tipo de estipendio.

Otra de las necesidades principales para la puesta en marcha del proyecto – que se impuso como dificultad desde un inicio -, fue la del espacio físico, ya que el centro educativo no contaba con un lugar adecuado y lo suficientemente amplio como para que se desarrollaran las clases diariamente.

De este modo, durante el primer año el bachillerato debió funcionar al mismo tiempo que lo hacían las actividades de un comedor comunitario que venía llevándose adelante desde hacía ya algunos años, cuyas tareas principales consistían en el preparado y entrega diaria de 200 raciones de comida.

Años más tarde, los problemas de espacio se solucionarían con el préstamo bajo la forma de “comodato” de tres aulas pertenecientes a un Centro de Apoyo Familiar de orientación religiosa que funciona en el mismo barrio. Este se encuentra ubicado en una zona privilegiada por su fácil acceso a la ruta, motivo por el cual el traslado hacia allí favoreció la difusión y el incremento de la convocatoria.

Así, durante los primeros años de funcionamiento del bachillerato, al iniciarse cada ciclo lectivo acudirían a inscribirse más de 80 personas, situación que motivó la decisión de realizar sorteos y listas de espera para conformar grupos de estudio de cuarenta personas por curso. De este modo, en el año 2006, luego de dos años de funcionamiento, la matrícula ascendía a más de cien alumnos divididos en 1º, 2º y 3º año.

En suma, después de tres años de trabajo, conformada gran parte de la propuesta, constituido el plantel docente, organizadas las materias para los tres años, incluidas aquellas actividades extraprogramáticas y comunitarias y con un primer curso próximo a egresar, la resolución de la oficialización del bachillerato se constituyó en el eje central de preocupación y acción tanto para los militantes y docentes como para los estudiantes.

Desde una perspectiva más amplia, la importancia que revestía *la lucha por oficialización* de los bachilleratos populares se vinculaba con la necesidad de obtener el reconocimiento estatal para la emisión de títulos oficiales que certificaran el cumplimiento de la educación media, respetando las particularidades con las que se venía trabajando hasta el momento.

En este sentido, la lucha por la oficialización de los bachilleratos populares inauguraba un proceso de movilización, disputa y cooperación que reconfiguraría y produciría nuevas formas organización y acción tanto del Estado como de las organizaciones sociales.

## La lucha por la oficialización

La conformación del bachillerato popular en el barrio “El Lucero” expresa un proceso colectivo más amplio -que incluye al resto de los bachilleratos populares- tendiente a oficializar los espacios educativos con el objetivo de obtener títulos para los alumnos y salarios para los docentes.

A partir del año 2006, se producía un crecimiento vertiginoso con la apertura de nuevas experiencias, ascendiendo las escuelas de 4 a 7, sumando 700 estudiantes y 140 profesores y cobrando un nuevo impulso el problema de la oficialización.

Entonces, el proyecto colectivo cobraba progresivo interés y expectativa en los ámbitos académicos y universitarios, y la experiencia comenzaba a difundirse en medios masivos de comunicación, así como en medios independientes (diarios, revistas alternativas, radios comunitarias e internet).

Hasta ese momento, se había utilizado la modalidad de certificar los trayectos educativos de los estudiantes de los bachilleratos no “reconocidos” por medio de su inscripción “formal” en los bachilleratos “reconocidos”. Sin embargo, ante el crecimiento reseñado, se tornó imposible continuar con esta modalidad, por lo que se propuso una nueva, basada en la apertura “de hecho” con la “apuesta” a lograr una oficialización “retroactiva”. Esta decisión se tomó atendiendo a una caracterización de las posibilidades abiertas en la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires a cargo, en esa época, de la Dra. Adriana Puigross<sup>9</sup> y al reconocimiento público que había cobrado la experiencia.

Así, comenzaron a ampliarse las instancias de negociación con distintas áreas y funcionarios estatales. Se organizó y profundizó la discusión política entre los distintos bachilleratos y se formalizó un ámbito de toma de decisiones, denominado *Coordinadora Inter-Bachilleratos*. Al mismo tiempo, se organizaron manifestaciones y clases públicas frente al Ministerio de Educación de la Nación, demandando el reconocimiento de las escuelas. En este contexto, los integrantes de los distintos bachilleratos que componían la Coordinadora habían definido las reivindicaciones de la siguiente manera:

---

<sup>9</sup> Adriana Puigross es doctora en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y máster en Ciencias de la Educación. En la actualidad se desempeña como Presidenta del Frente Grande, partido político nacional que integra el Frente para la Victoria. Fue reelecta diputada nacional para el período (2011-2015). Desempeñó el cargo de Presidenta de la comisión de Educación de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación del 2007 al 2011 y fue elegida para ocupar el mismo cargo para el período 2012-2013. Fue Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, entre diciembre de 2005 y diciembre de 2007, durante el 2001 fue secretaria de Estado para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva del Ministerio de Educación de la Nación y Diputada Nacional para el período 1997-2001. Fue decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en 1974 y tuvo que exiliarse en México luego de ser perseguida por la Triple A (Alianza Anticomunista Argentina).

1. Reconocimiento de la Educación Popular: reconocimiento y financiamiento de todos los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos vinculados a experiencias de educación popular en organizaciones populares, con normativa propia.
2. Igualdad de Derechos: reconocimiento de los educadores populares con iguales derechos que el conjunto de los trabajadores de la educación
3. Financiamiento regular: modificación del régimen de subsidios estatales de manera que haga posible el subsidio regular a estas escuelas
4. Becas estudiantiles: sistema de becas garantizadas tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en la Provincia de Buenos Aires, incluyendo tanto a jóvenes como a adultos.

En este marco, el Colectivo Insurgente organizó un equipo para trabajar en la indagación de las opciones posibles para la oficialización, la cual aparecía como viable a través de dos posibilidades: la vía de la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (DIPREGEP) y la vía de Educación de Gestión Pública. Si bien ambas posibilidades se inscribían en la misma Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, organismo estatal que regula todas las instituciones educativas a nivel provincial, la primera corresponde al ámbito de las escuelas privadas y la segunda al ámbito de las escuelas públicas<sup>10</sup>.

Al mismo tiempo, se formalizó un espacio de gestión y administración común a todos los bachilleratos que se denominó *Secretarías Populares*, el cual consistía en un ámbito de reunión regular, al que asistían representantes de las distintas escuelas y donde se trataban temas vinculados a lo técnico-administrativo, socializándose los avances y novedades respecto al estado de las gestiones vinculadas con el proceso de oficialización.

En ese momento, luego de investigar y analizar los distintos circuitos, requerimientos y opciones de oficialización, el Colectivo Insurgente junto a la CEIP habían decidido que la mejor opción de oficialización para el bachillerato del Lucero era realizar el proceso de oficialización por la vía de las escuelas de educación privada. Este proceso debía efectuarse ante la Jefatura Distrital de la Región VI (que comprende a los Partidos de San Isidro, San Fernando, Vicente López y Tigre ubicados en la zona norte del Área Metropolitana de Buenos Aires), y requería la presentación ante la Inspectoría Distrital de una serie de documentos consignados en una resolución ministerial. Estos eran: planos del edificio, certificado de agua potable, personería jurídica, comodato de locación, programas escolares,

<sup>10</sup> Esta modalidad de enunciación fue sancionada por la Ley Federal de Educación, que reglamentó que lo que antes se diferenciaba como Educación Pública por un lado y Educación Privada por el otro, pasara a englobarse en una única categoría.

entre otros requisitos.

De todos modos, conseguidos y presentados los documentos, las gestiones debieron detenerse, puesto que para la aprobación de una *creación* como escuela privada se requerían \$90.000 pesos respaldatorios de los sueldos docentes e impuestos.

Estas dificultades en las gestiones desarrolladas, activaron nuevos debates acerca de las implicancias políticas de las distintas opciones de oficialización.

Según una entrevista realizada a Elisalde en el trabajo de Sverdlick y Costas (2008), este sostuvo:

*“El problema central que suscitó la oficialización de las escuelas fue que el diseño y la dinámica curricular, así como la particularidad de los espacios en los que se organizaron, no respondía a la normativa formal.*

*Los Bachilleratos en cuestión: ¿tenían que ser escuelas estatales o privadas? Para constituirse como escuelas privadas, no contaban con los requerimientos de la normativa vigente, centralmente: no tenían entidad propietaria ni patronal de ningún tipo. Si bien existía una figura jurídica que es la cooperativa de producción (...) o una asociación cooperativa sin fines de lucro (...), no significaban para el Estado “entidades responsables” válidas para la apertura de una institución educativa. Entonces ¿debían ser escuelas públicas estatales? Tampoco podían ni pueden serlo, pues los responsables de estos emprendimientos educativos no pertenecen al Estado, sino que son organizaciones surgidas del campo de la sociedad civil” (Sverdlick y Costas, 2008: 228)*

En los espacios de coordinación de los bachilleratos populares se decidió tácitamente que fuera cual fuere la opción de oficialización sería conveniente y resolvería la situación de ilegalidad en que se encontraban los bachilleratos. Se suponía que iniciar una discusión política sobre las opciones de oficialización debilitaría al espacio de coordinación debido a los distintos posicionamientos que los diferentes grupos tenían sobre el Estado, su rol frente a la educación, la situación de privatización de la educación pública y el lugar que las organizaciones populares debían asumir en relación a esta problemática.

El conjunto de estos núcleos problemáticos fueron expuestos por docentes de establecimientos estatales en la Revista “Vientos del Pueblo” –órgano de difusión del Foro Educativo de Izquierda Anticapitalista -, en un documento titulado “Carta Abierta (a las compañeras y compañeros que reclaman subsidios para bachilleratos “populares”)”, donde presentaron sus argumentos en contra de la experiencia de los bachilleratos populares, convocando al debate en el marco de la lucha por la educación pública:

*“Creemos que es necesario abrir un debate sobre esta propuesta de bachilleratos privados que se llaman populares. Su reclamo de subsidios va contra la escuela pública que es para todos” (...) Una variable de las llamadas escuelas charter, autogestionadas o conveniadas es la modalidad que está entrando también en nuestra ciudad y en la provincia. de Bs. As., de la mano de asociaciones que se reivindican como expresión de movimientos populares, bajo el argumento de que se trataría de escuelas cuyo perfil es educar para la liberación, no rompen con la lógica abierta, la de la selección de matrícula, la de pérdida del carácter público de las escuelas, la de formas de legitimación del proceso de fragmentación educativa y también de precarización del trabajo en este caso de los docentes y de los no-docentes” (Marrone, 2006: S/P)*

Estos debates fueron recuperados en el mencionado trabajo de Sverdlick y Costas (2008), donde las autoras señalan:

*“Los Bachilleratos Populares sostienen que el Estado es quien debe garantizar la educación pública y se oponen a los procesos de privatización de la educación que incentivan el desarrollo de sectores privados con fines lucrativos. Frente a la implementación de políticas que han atentado contra la educación pública, han optado –como tantas otras organizaciones de la sociedad civil– por “autogestionar” aquellas cuestiones o aspectos en los que el Estado se encuentra ausente. Es así que comienzan a ocupar el lugar de “agentes responsables” de lo que han dado a llamar una “educación pública y popular”. En definitiva, la continuidad de las políticas neoliberales y los procesos de exclusión son los que justifican su existencia. Sin embargo, durante estos años, algunos sectores han discutido esta postura argumentando que, aunque se trate de sectores populares y de proyectos vinculados a objetivos de transformación social, los Bachilleratos Populares profundizan la tendencia a la privatización del sistema educativo. Se trata fundamentalmente de docentes estatales, que sostienen que la lucha por la educación pública y estatal debe darse en el seno del sistema formal y que cualquier iniciativa que se emprenda desde la sociedad civil atenta contra el “carácter público” del sistema” (Sverdlick y Costas, 2008: 230).*

Estas discusiones, libradas al interior del Colectivo Insurgente, fueron llevando a la profundización de tensiones y conflictos, que se cristalizaron finalmente en posturas irreconciliables, desencadenando en la fragmentación del grupo a fines del 2006.

Dada la tensión colectiva y la crítica situación grupal que suscitaron estos debates, los militantes optaron por nuevos mecanismos de toma de decisiones; así se resolvió utilizar la votación, en detrimento del mecanismo histórico de decisión por consenso.

De esta manera, el proceso de gestión de la oficialización del Bachillerato Popular enmarcado en el Colectivo Insurgente y en la

Coordinadora de Bachilleratos Populares, puso en juego orientaciones políticas diferentes en torno al vínculo con el Estado, desencadenando escisiones y fragmentaciones en su nombre.

## Palabras finales

En este trabajo procuré dar cuenta del modo en que el vínculo con el Estado fue modelando y reconfigurando las prácticas organizativas de un grupo de militantes universitarios a partir de múltiples iniciativas, entre las que se destacó la conformación de un Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos.

Desde una perspectiva relacional, analicé cómo el origen y la configuración de la experiencia de creación del bachillerato, se relacionó con una iniciativa fundada en motivaciones de militantes universitarios de clase media, que hicieron de la educación inicialmente de niños y posteriormente de jóvenes y adultos un eje de demanda y de acción política, interpelando al mismo tiempo motivaciones y expectativas cifradas en lo educativo entre los pobladores del barrio.

Por otro lado, intenté mostrar cómo las instancias de vinculación con el Estado pusieron en juego las definiciones de autonomía del grupo de militantes, enfrentándolos a dilemas que aparecían en los términos del propio Estado. En este sentido, señalé el modo en que las iniciativas estatales circunscribieron el marco para las opciones, llevando a los militantes a centrarse en temas como el cumplimiento o incumplimiento de las contraprestaciones requeridas por los *programas de ocupación transitoria*, o para el caso de los bachilleratos, las vías de oficialización posibles como pública o privada.

De este modo, intenté plasmar cómo la lucha por la oficialización de los bachilleratos populares puso en un primer plano la discusión sobre el Estado como interlocutor principal y garante de la legalidad de los títulos, así como de la aprobación de los requisitos docentes. En otras palabras, para transitar hacia la oficialización, las organizaciones necesariamente requirieron ser modeladas, adaptadas, reguladas por resoluciones, normativas, horarios y programas.

Finalmente, he destacado las múltiples y continuas conflictividades que atravesaron los distintos espacios de militancia, que más allá de las definiciones políticas, estuvieron sujetas a las particularidades que asumió el vínculo con el Estado.

## Bibliografía

- CORRIGAN, Philip y SAYER, Derek (1985). El Gran arco: La formación del Estado inglés como revolución cultural. En: Cuaderno Futuro 23, Informe sobre Desarrollo Humano. Antropología del Estado: Dominación y prácticas contestatarias en América Latina. María Lagos y Pamela Calla (Compiladoras), pp. 39 – 116. Bolivia. Informe Nacional de Desarrollo Humano del programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (INDH / PNUD)
- ELISALDE Roberto y AMPUDIA Marina (2005). Escuelas como organizaciones sociales. Artículo publicado en: Teoría e historia de la educación popular, FUBA.
- ELISALDE Roberto (2005). Notas sobre la construcción de un proyecto de educación popular: escuelas populares de jóvenes y adultos. Documento de Trabajo, Buenos Aires.
- FERRER, Aldo (2004). La Economía Argentina. Editorial Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- GIROLA, María Florencia (2006). El surgimiento de la megaurbanización Nordelta en la Región Metropolitana de Buenos Aires: consideraciones en torno a las nociones de ciudad-fragmento y comunidad purificada. Artículo publicado en: Estudios Demográficos y Urbanos, Vol. 22. Num. 2 (65), pp. 363-937
- GRAMSCI, Antonio (1997). Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno. Buenos Aires: Nueva Visión [Primera edición 1984, traducción de José Aricó].
- GRIMBERG, Mabel (2005). Protesta Social y Resistencia o el problema de los límites de la hegemonía. Ponencia presentada en el 1º Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología, Rosario, Facultad de Humanidades y Artes.
- GRIMBERG, Mabel; Fernández Álvarez, María Inés; y Manzano, Virginia (2004): “Modalidades de acción política, formación de actores y procesos de construcción identitaria: un enfoque antropológico en piqueteros y fábricas recuperadas”. En: Bonetto, Susana; Casarin, Marcelo; y Piñero, María (org.): Escenarios y nuevas construcciones identitarias en América Latina. Córdoba: Universidad Nacional de Villa María, Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Pp. 185-198
- MANZANO, Virginia (2004). Tradiciones asociativas, políticas estatales y modalidades de acción colectiva: análisis de una organización piquetera. En Intersecciones en Antropología, N° 5. Olavarría, Facultad de Ciencias Sociales, UNCPBA.
- MANZANO, Virginia (2006). Modalidades de acción colectiva en organizaciones piqueteras: entre la gestión de la vida cotidiana, la demanda y la protesta. En: María Cristina Cravino y Aída Quintar (comp.): Acción colectiva y movimientos sociales en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Buenos Aires, Prometeo -UNGS.
- MANZANO, Virginia (2007). De La Matanza Obrera a Capital Nacional del Piquete: Etnografía de procesos políticos y cotidianos en contextos de transformación social. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras –UBA-. Tesis de Doctorado.
- MANZANO, Virginia (2007) “Poder y relaciones de intercambio en el mundo de las organizaciones de desocupados del Gran Buenos Aires”. En Etnía, N° 48. Olavarría, Instituto de Ciencias Antropológicas, UNCPBA.
- MANZANO, Virginia (2007). “Del desocupado como actor colectivo a la trama política de la desocupación: antropología de campos de fuerzas sociales”. En Cravino, María Cristina (Comp.): Acción colectiva y movimientos sociales en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Buenos Aires, Prometeo-UNGS.
- MANZANO, Virginia (2008): “Del desocupado como actor colectivo a la trama política de la desocupación: antropología de campos de fuerzas sociales”. En: Cravino, M. C. (comp.): Acción colectiva y movimientos sociales en el Área Metropolitana de Buenos Aires.

- Bueno Aires: UNGS. Pp. 101-134. I.
- MANZANO, Virginia (2009). Etnografía de la gestión colectiva de políticas estatales en organizaciones de desocupados de La Matanza-Gran Buenos Aires. En: Revista Runa, N° 28, Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras- UBA- Instituto de Ciencias Antropológicas. (En Prensa)
- MARRONE, Laura (2006). "Carta Abierta (a las compañeras y compañeros que reclaman subsidios para bachilleratos "populares")". Buenos Aires. Ponencia presentada en el Foro Mundial de Educación. Buenos Aires.
- MATTINI, Luis (2005). Autonomía política y gestión estatal. Buenos Aires. Artículo. La Fogata Digital
- MTD DE SOLANO Y COLECTIVO SITUACIONES (2002) Hipótesis 981. Más allá de los piquetes. Buenos Aires, Ed. De Mano en mano.
- SIGAUD, Lygia (2004): Ocupacoes de terra, Estado e movimentos sociais no Brasil. En: Cuadernos de Antropología Social, N° 20, Buenos Aires. Argentina.
- SHORE, Cris and WRIGHT, Susan (1997): Policy: A new field of anthropology. En: Shore, Cris and Wright, Susan (ed.): Anthropology of policy. Critical perspectives on governance and power. London & New York: Routledge. Pp 3-42.
- SOARES, Rosemary (2000): Gramsci, o Estado e o debate sobre a escola. Rio Grande do Sul-Brasil: Editorial UNIJUI.
- SOUSA SANTOS, Boaventura (2001). Los nuevos movimientos sociales. En Debates. bibliotecavirtual.clacso.org.ar.
- SVAMPA, Y PEREYRA (2003). Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- SVERDKLICK y COSTAS (2008). Las luchas de los Movimientos y Organizaciones Sociales por el derecho a la Educación en América latina. En SVERDLICK Ingrid y GENTILI Pablo (2008): Movimientos Sociales y Derecho a la educación/ cuatro estudios. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires. Pp. 251 – 266
- TEDESCO Juan Carlos y TENTI FANFANI Emilio (2001): la reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades. Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. IIPE – UNESCO. Buenos Aires

### **Documentos y materiales impresos consultados**

- Documento de trabajo: Algunas cuestiones sobre la modalidad del bachillerato, año 2005.
- Documento de trabajo: Cuestiones organizativas: ¿De qué tendría que ocuparse el tutor de cada año? Año 2006.
- Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Bachillerato de Jóvenes y Adultos, Año 2006.
- Programa: Educación de Jóvenes y Adultos, Trabajo y Movimientos sociales, 2006.
- Documento "O inventamos o erramos. Consideraciones generales acerca de la construcción política en el Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos. Febrero de 2007.
- Documento del Colectivo Insurgente "Por una Educación Pública, Popular y Autónoma. Acerca de la Oficialización de los Bachilleratos Populares". Año 2007.
- Documento de la Colectivo Insurgente "Acerca de la militancia barrial", año 2006.

### **Otras fuentes Consultadas**

- Página web de Matías Lennie. Cambio Social, Cultura Libre y Nuevas Tecnologías: [www.matiaslennie.wordpress.com](http://www.matiaslennie.wordpress.com)
- Página web Del Movimiento Nacional de Empresas recuperadas MNER ([www.mnerweb.com.ar](http://www.mnerweb.com.ar))
- Página web de Foro Educativo de Izquierda Anticapitalista. [www.docentesdeizquierda.com.ar](http://www.docentesdeizquierda.com.ar)