

Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política.

Nora Gluz.

Cita: Nora Gluz (2013). Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <http://www.aacademica.org/000-038/606>

X Jornadas de sociología de la UBA.

20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI 1 a 6 de Julio de 2013

Mesa 63; Experiencias de educación popular de los movimientos sociales de América Latina: desafíos y potencialidades.

Alternativas escolares en movimientos sociales y emancipación

Nora Gluz (UNGS-UBA): Directora proyecto “Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales y política pública”. UNGS: 30/3119 - Investigadora formada Proyecto UBACYT “Las políticas educativas en el nuevo escenario latinoamericano. Las luchas por la construcción, apropiación y legitimación del conocimiento”. IICE-UBA

Resumen

La ponencia propone analizar las alternativas escolares contrahegemónicas en movimientos sociales, que pretenden crear proyectos de emancipación social confrontando con la escuela producto de la lógica del desarrollo capitalista. Se centra en las propuestas educativas de nivel secundario sin desconocer el carácter formativo de la participación en las múltiples instancias y dimensiones de la lucha que encara cada colectivo. El análisis se inscribe en una línea de investigaciones recientes respecto de los procesos emancipación que encuentran en el accionar de los nuevos movimientos sociales como actor colectivo un objeto de estudio destacado.

La investigación que sirve de fuente a la presentación, se basa en el análisis de cuatro escuelas en movimientos sociales. Fueron seleccionadas en función de su grado de involucramiento respecto del movimiento social; las estrategias y posicionamientos respecto del Estado y las interlocuciones y signos políticos de los gobiernos jurisdiccionales en que se inscriben.

El análisis se construyó a través de tres dimensiones: los cambios en la organización escolar –en especial en las dimensiones subordinantes de la gramática de la escolaridad-, las relaciones con el Estado a partir de sus demandas, luchas y negociaciones en el campo de las políticas públicas y los procesos de subjetivación política que promueven desde las prácticas pedagógicas y organizacionales comprendidos como la desnaturalización de las relaciones sociales y la experiencia escolar previa, el dominio de la propia educación y la construcción de un capital militante.

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta ponencia es presentar un análisis de alternativas escolares contrahegemónicas en movimientos sociales¹, que se proponen materializar proyectos tendientes a la emancipación social y por ende discuten con la escuela producto de la lógica del capital. Nos interesan aquellas que siguiendo a Bourdieu y Passeron (1996), pueden ser comprendidas como un trabajo pedagógico racional, que se opone a la pedagogía espontánea en tanto no es producto del mero aprendizaje por familiarización en el marco de la inserción del individuo en las prácticas corrientes, sino que supone una disposición intencional de los medios y recursos para provocar el aprendizaje.

Nos preguntamos por las condiciones sociales de producción de las mismas, especialmente la relación entre la apuesta política de cada movimiento y la alternativa escolar. Los casos seleccionados fueron cuatro. Tres bachilleratos populares urbanos, autodenominados de este modo por quienes crean y participan de ellos, dos en la Ciudad de Buenos Aires y uno en Provincia de Buenos Aires, cada uno perteneciente *a*, o articulado *con*, un movimiento social; y una escuela orgánicamente integrada a un movimiento campesino. Los mismos fueron seleccionados por tratarse de propuestas escolares que han implementado todo el trayecto formativo, con movimientos que enarbolan distintos proyectos políticos y en jurisdicciones con gobiernos de diferente signo político. Asimismo, los casos expresan diversas perspectivas que los movimientos sociales han asumido respecto del Estado y que las investigaciones han analizado como concepciones de la autonomía (Thwaites Rey, 1994; Svampa y Pereyra, 2005)

En análisis se articuló en tres dimensiones: la organización escolar; los procesos de subjetivación política y las luchas por el reconocimiento oficial.

Respecto de la primera dimensión, desarrollos recientes vinculados a la sociología de la organización escolar, proponen comprender la estructura y las relaciones sociales en el marco de la particular organización social que es la escuela, en tanto territorio específico de producción y reproducción cultural -y, por ende de producción y reproducción de los mecanismos de dominación social- como modos específicos de regulación de las conductas. Algunos trabajos que abrevan de los aportes de Foucault, analizan las organizaciones modernas y sus tecnologías para la fabricación de cuerpos dóciles, productivos económicamente y sometidos políticamente, vinculados al control del espacio, del tiempo y de las actividades. El estudio de estos espacio-tiempos productivos y las relaciones de saber-poder que los sustentan han dado lugar en el campo educativo a la

1 Optamos por llamarlos “en” movimientos sociales para incluir tanto aquellos que son impulsados como una acción más del movimiento; como aquellos otros donde se trabaja en alianza con otros grupos sociales que no son el movimiento mismo (lo que antes distinguimos como escuelas desarrollada “con” o “por” movimientos sociales) .

discusión sobre la “gramática de la escolaridad” (Tyack y Cuban, 2002)². Estos trabajos muestran cómo las pautas de funcionamiento escolar cristalizadas a lo largo del tiempo, estructuran y orientan la acción de los actores escolares, a la vez que dichos patrones comunes se reactualizan y resignifican en el marco de la particular historia de cada institución. Estas estructuras temporales han funcionado como microsistemas de control y poder que operan de manera poco visible, asegurando un orden y una regularidad (Pereyra, 1992; Escolano, 2000). De allí la importancia de conocer e interpretar la organización escolar propuesta por estas alternativas, es decir, cómo estructuran las relaciones sociales y los modos de transmisión del conocimiento (la trayectoria de los estudiantes y el trabajo docente, la organización del tiempo y del espacio, el currículo, las dinámicas de organización y transmisión del saber y los mecanismos para la toma de decisiones) en discusión con los modos de subalternidad que configuró históricamente a la escuela moderna.

Estos trabajos entroncan con los avances en los últimos años, en el campo de la sociología de la educación crítica que evidencian un pasaje desde una mirada estructuralista que denuncia la relación entre las oportunidades objetivas de transitar por distintos niveles educativos de distintos sectores sociales hacia otra que penetra en la “caja negra” de la escuela para tratar de explicar las desigualdades que ésta produce (Dubet y Martuccelli, 1998), contribuyendo a demostrar que la escuela cumple un rol central en la construcción de la subalternidad. Se trata de explicaciones sociológicas que ponen las experiencias de los individuos y su proceso de subjetivación en el eje de la comprensión de lo social.

De allí deriva la segunda dimensión, que remite a los procesos de subjetivación política promovida por la experiencia escolar (qué discontinuidades emergen respecto de las experiencias escolares previas, la desnaturalización de las relaciones sociales a partir del trabajo escolar, el desarrollo de la capacidad de expresión de intereses y necesidades, la articulación de identidades a partir de la definición utópica de ideales y su conversión en prácticas políticas).

La preocupación por la emancipación es una pregunta por el proceso mismo de subjetivación, por las pruebas sociales a las que se ven sometidos y el tipo de ideales y experiencias que orientan la acción social a través del saber social que decanta en ellas (Araujo y Martuccelli, 2010).

² Es de destacar la fertilidad de trabajos que recuperan la perspectiva de Bernstein para discutir además de los procesos más globales de producción y reproducción del orden social y los mecanismos de gobierno de las poblaciones tal como recuperaremos, los relativos a los mecanismos a través de los cuales las escuelas procesan discursos, producen y reproducen significados, relaciones con el conocimiento y los procesos culturales. Para una referencia más pormenorizada ver Graizer, Oscar 2009 “Educación y formación para el trabajo en América Latina: continuidades, rupturas y desafíos en contextos de desigualdad” Ponencia presentada en el XXVIII International Congress of the Latin American Studies Association Rio de Janeiro

Son las condiciones objetivas, las relaciones sociales y los procesos específicos los que configuran las experiencias a través de las cuales se construye la subjetividad política y que dan lugar a distintas proyecciones u opciones de construcción social en términos de Zemelman (1997). Según este autor, la subjetividad social constituyente (que nosotros optamos por denominar subjetividad política dando cuenta de una socialización política tendiente a la autonomía) involucra tres procesos socioculturales: la necesidad que involucra lo micro-cotidiano individual con el contorno; la experiencia como vivencia y la visión de futuro como posibilidad que implica discontinuidad con el presente y que involucra la capacidad de activación de lo potencial, siendo las experiencias colectivas un punto nodal para su comprensión. La transformación de las utopías en proyectos viables requiere del colectivo la apropiación del contexto y la generación de nuevos espacios de experiencias posibles. Retamozo (2006) agrega el proceso identitario y la consecuente alteridad como condición para la acción colectiva.

Las discusiones en torno a la subjetivación política permiten rescatar la lógica contextual y relacional de la dominación, discutir las perspectivas esencialistas para poder visualizar procesos que no resultan lineales, que expresan contradicciones internas ligadas a la coexistencia de formas de subalternidad, resistencia y emancipación y en la que los fenómenos culturales de construcción de sentido adquieren una relevancia central (Modonessi, 2010). Ello implica además, enfocar en las condiciones locales del cambio, analizar esos ámbitos de construcción de experiencias que involucran formas de resistencia a la dominación desde una perspectiva no totalizante. Algunos trabajos denominan socialización política a estas preocupaciones, dando cuenta de las *“relaciones de sociabilidad producto de la vida asociativa que se diferencian de otras formas de sociabilidad a partir del trabajo de coproducción de marcos, de la lectura e interpretación compartida de eventos que se abren a la vida pública a partir de la definición de bienes comunes”* (Vázquez, 2008). Preferimos la noción de subjetivación política en tanto se distancia de la noción de socialización que en la tradición sociológica expresa la internalización de pautas y porque la subjetivación remite a la acción activa del sujeto en la articulación de sentidos y estrategias a partir de recursos ligados a su posición en el espacio social, su trayectoria y las instituciones por las que transita (Dubet y Martuccelli, 1998).

En este sentido, en tanto las alternativas escolares en movimientos sociales involucran intenciones explícitas de ofertar elementos para enfrentar las concepciones dominantes del mundo social, interesa discutir su aporte a los procesos de subjetivación política, en tanto proceso activo en la generación y fortalecimiento de las condiciones para la acción colectiva a partir de un distanciamiento crítico con la experiencia inmediata.

Por último, las demandas, confrontaciones y negociaciones en el campo de las políticas públicas –centralmente hacia el Estado–, considerando los principales ejes de disputa y los sentidos que distintos actores le otorgan a los mismos (la atribución de otorgar título oficial, el tipo y estrategia de financiamiento, los

mecanismos de regulación y la selección docente). Si bien todas pretenden el reconocimiento oficial de sus titulaciones, algunas reclaman financiamiento integral para autogestionar los recursos con que sostendrán sus escuelas, otras luchan por salarios para sus docentes en tanto trabajadores de la educación.

En síntesis, a través de estas dimensiones se trata de interpretar en las prácticas político- pedagógicas aquello que los propios movimientos conciben como su aporte a la transformación de las relaciones de dominación en el campo simbólico; centralmente las modificaciones a lo que estos colectivos denominan la matriz liberal de la escuela y que la investigación sociológica ha estudiado en términos de procesos de construcción de la subalternidad a través de las prácticas de los sistemas educativos nacionales. Nuestra discusión se dirige hacia las condiciones organizacionales, culturales y políticas capaces de promover la subjetivación política, lo que requiere indagar en las continuidades y rupturas con los aspectos subordinantes de la gramática de la escolaridad, dar cuenta de su historicidad y desocultar las relaciones de saber – poder que ordenan tiempos, espacios, agrupamientos y jerarquías en las distintas propuestas educativas.

Las cuatro experiencias de educación secundaria para adultos analizadas, articulan con o son parte de cuatro movimientos sociales localizados en tres provincias de diferente signo político (PRO en Ciudad de Buenos Aires, Frente para la Victoria en Provincia de Buenos Aires y Radicalismo en Santiago del Estero) y con disímil nivel de diálogo político entre los dirigentes de los movimientos y los gobiernos provinciales. Se trata además, de escuelas en distinto tipos de movimientos: uno campesino, dos barriales y uno de empresas recuperadas.

En todos los casos, el trabajo de campo involucró entrevistas a coordinadores para acordar el campo y conocer la propuesta y al menos una semana completa de inmersión en la misma. En ese tiempo, se llevaron a cabo entrevistas a estudiantes, docentes, militantes y, en algunos casos a egresados. Además se desarrollaron observaciones de distintas asignaturas y en los tres años, de espacios colectivos y asambleas. Cuando fue posible, se acompañó a manifestaciones por el reconocimiento oficial. En algunas de ellas, hubo instancia de discusión de algunos de los resultados. Para la discusión sobre las luchas en el campo de la política educativa, entre se relevó el modo de inclusión de las experiencias educativas en el cuerpo de la Ley de Educación Nacional y en los documentos del Consejo Federal de Educación. También se desarrolló un trabajo de revisión del sentido del término “gestión social” para distintos actores involucrados, a través de los materiales producidos por los movimientos sociales, por ONG’s y el desarrollo de siete entrevistas a informantes clave entre funcionarios, gremios y ONG’s, complementando la información vertida por los protagonistas de las alternativas escolares en las distintas instancias de la investigación.

Dado los límites de la presentación, nos centraremos sólo en sus elementos comunes.

2. LA RELEVANCIA DE LA EDUCACIÓN EN LAS LUCHAS DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Las propuestas de escolarización en movimientos sociales son analizadas en el marco de las conceptualizaciones desarrolladas para estudiar las transformaciones recientes en las luchas de los sectores subalternos.

Cinco discusiones presentes en el análisis de los movimientos sociales, permiten acotar aquello que definiremos como tales en esta presentación, aunque nos detendremos sólo en las tres primeras: *la relación con lo político y con las políticas a través del cuestionamiento a las relaciones de dominación, la articulación de intereses por fuera del sistema político institucional, su surgimiento desde los márgenes, la heterogeneidad de los actores y del tipo de acciones colectivas, y un fuerte anclaje territorial.*

Los movimientos sociales se distinguen de otras organizaciones sociales por en primer lugar, *la relación con lo político y con las políticas.* Algunas de las definiciones tienen un elevado grado de amplitud, llegando a incluir cualquier tipo de organización de la sociedad civil. Esta mirada ha sido discutida por algunos autores, quienes consideran que el uso del concepto de movimiento social desde la perspectiva neoliberal tiende a desvincular la organización de la sociedad civil de la dimensión económico social y política, al integrar por ejemplo, aquellas ONGs que aunque articulan nuevas identidades no llevan adelante una lucha política contra los procesos de dominación social (Gohn, 1997; Leher, 2000). Se trataría en todo caso, de tendencias antiestatistas que pretenden evitar la intervención burocrática del Estado en lo social para fomentar la participación de estas organizaciones en la implementación autoorganizada de políticas focalizadas compensatorias. El eje de su accionar sería erradicar el Estado y no la dominación. (Follari; 2003)

Una definición más acotada considera que los movimientos sociales en cambio se caracterizan por operar a partir de las contradicciones estructurales, buscando transformaciones en el mundo del trabajo y de las relaciones sociales para la emancipación de la sociedad futura. Se trata de acciones colectivas que ponen en cuestión la injusticia del sistema social vigente a través de la politización del espacio público. Son desafíos colectivos que se construyen en interpelación con las elites y las autoridades, cuyos objetivos se van definiendo y modificando con el propio movimiento. Es decir, se constituyen como otro antagonico que adquiere reconocimiento en el espacio público.

No toda acción colectiva es movimiento social sino sólo aquella en la que *los individuos se unen en la defensa de sus intereses comunes en redes sociales por fuera del sistema político institucional.* Aunque en sentido estricto dejarían de ser movimiento cuando se institucionalizan convirtiéndose en organización social; muchas veces estas organizaciones sociales continúan como parte de un

movimiento más amplio; aunque también los movimientos suelen articularse con fuerzas institucionalizadas que potencian su accionar.

Siguiendo la categorización propuesta por Gohn (1997); nos restringimos a aquellos movimientos sociales contruidos a partir de determinados problemas sociales, es decir, colectivos conformados en torno a superar las dificultades en la sobrevivencia cotidiana o para preservar bienes sociales³.

De allí que deban ser comprendidos en el marco de un espacio y un tiempo determinados en el cual las voluntades colectivas sobre el orden social no tienden a la inclusión de todos los actores. Frente a ello, el movimiento desarrolla un *“trabajo autoorganizativo de producción del mapa cognoscitivo que le caracteriza como código distinto a otros códigos culturales”* (Revilla Branco; 1994, p-203) y a través del cual articula un proyecto de orden social. Es en la lucha donde las necesidades se constituyen en demandas articulando el campo de fuerza social del movimiento (Gohn; 1997). Involucra por lo tanto un componente expresivo ligado a la construcción de la identidad y un componente instrumental de consecución de recursos políticos y sociales.

Según Retamozo (2006), todo movimiento social es un proceso de construcción simbólica que adquiere una estabilidad dinámica desde la que se dota de sentido de pertenencia al colectivo y se construye un relato común y una memoria compartida. Este es el punto de partida para la voluntad colectiva, que supone la construcción social del deseo a partir de la percepción de la “falta” y la disposición para la acción en relación a una demanda en un campo de disputa. Por ende, implica conflicto y beligerancia.

Al cuestionar la centralidad de la categoría de clase social y enfocar en procesos históricos de diferenciación de los sujetos sociales aglutinados en las luchas y el tipo de luchas que se desarrollan, los estudios sobre movimientos sociales instalan la pregunta acerca de los procesos tanto de reproducción como de cambio social y las condiciones para la movilización política y su sostenimiento en el tiempo.

La participación de los individuos en la acción colectiva depende de su integración al proceso constructivo de esta identidad, la que se encuentra proporcionalmente relacionada al grado de exposición de dichos individuos a recursos cognoscitivos y relacionales. Estos recursos han sido conceptualizados desde las perspectivas ligadas a la teoría de Bourdieu como “capitales” y permiten explicar con mayor profundidad el componente instrumental al que refiere Revilla Branco (1994). La resistencia a la dominación requiere, desde estas perspectivas,

3 La tipología abarca además, movimientos contruidos a partir del origen social de la instituciones que apoya u obliga a sus demandantes; aquellos contruidos a partir de características de la naturaleza humana (sexo, edad, color de piel, etc); contruidos en función de la coyuntura de las políticas de una nación; y contruidos a partir de ideologías.

estar en condiciones de analizar dicha situación y sentirse autorizado a juzgarla. Muchas veces depende del capital escolar que genera las condiciones de posibilidad de construcción y acumulación de un “capital militante” que requiere a su vez, del acompañamiento del compromiso político y de habilidades para la expresión pública.

El capital militante refiere a un capital que se adquiere y valoriza en el campo político –que no es necesariamente el campo partidario de lucha por el poder legítimo- y que va más allá del reconocimiento simbólico para la representación y que refleja la incorporación de técnicas, modos de actuación y saberes que permiten hablar en público, diseñar panfletos, recurrir a la legislación, movilizables en el momento de las acciones colectivas (Poupeau, 2007). Son aprendizajes que se adquieren en el propio ejercicio militante, de allí la apuesta a educar más allá de los muros de la escuela y más allá del capital, a concebir los escenarios cotidianos de lucha y organización social como propiamente educativos⁴ y a crear alternativas formativas racionales y sistemáticas para fortalecer la subjetivación política y su reconversión en distintas esferas de la lucha encarada por los movimientos.

El capital militante implica a su vez, la adquisición tanto de una serie de recursos como de habilidades capaces de ser movilizados en la elaboración tanto de una posición política como para su expresión en el espacio público, un “saber-hacer” específico que sirve para ser instrumentado en la arena política (Poupeau, 2007). La emergencia del concepto, expresa la aparición de un nuevo tipo de militancia, no de sindicato, ni del partido como dador de legitimidad y ámbito de transmisión de esos saberes, sino de otro, dependiente del lazo con el territorio y arraigado en un nuevo ethos autonomista. Es esta nueva capacidad de orientarse a partir del compromiso, que permite a los sectores más desposeídos de todas las especies de capital, acceder al mundo político y que constituye uno de los propósitos que subyacen a todas las alternativas escolares en movimiento sociales.

3. LAS CONDICIONES SOCIALES DE SURGIMIENTO DE LAS ALTERNATIVAS ESCOLARES EN MOVIMIENTOS SOCIALES EN NUESTRO PAÍS

Que los movimientos sociales incluyan luchas educativas no constituye una novedad histórica. La educación fue una proclama presente en las luchas proletarias desde los albores del capitalismo, junto con la crítica a los programas burgueses y a la desigualdad en el acceso a las escuelas. Desde las experiencias socialistas y anarquistas de fines del SXIX hasta las experiencias de educación

⁴ Como expresa Escolano (2000) “la semántica de los diseños, diseminará las sensibilidades cognitivas y las conductas prácticas de quienes comparten estos lugares, creando expectativas y atribuciones comunes que favorecen una específica sociabilidad cultural” (p. 236).

popular de los años ´70, por ejemplo, los sectores populares en América Latina han encarado luchas por la educación que son en realidad, luchas por la cultura y la hegemonía.

Aunque se expresaron de modos diferentes en las distintas fases del capitalismo y en función del desarrollo del sistema escolar, hoy esta disputa adquiere nuevas características. Es una lucha que se arraiga en el capitalismo emergente donde esta lucha es más relevante y a la vez más compleja que antaño. Se trata de una etapa del capitalismo en la que los procesos productivos y los medios de producción incorporan cada vez más conocimientos para incrementar la productividad (Virno, 2003; Rubio S/F).

Comprender el surgimiento de estas experiencias en la trama más amplia de las transformaciones del capitalismo actual permite entender el desarrollo de movimientos sociales desde los márgenes pero también la relevancia pública de sus experiencias y por qué constituyen un interlocutor político de los actuales gobiernos. La lucha por el conocimiento hoy se vuelve un tema más sensible, ya que se ha transformado su centralidad en el proceso productivo, se han multiplicado las agencias y agentes que disputan por su producción y apropiación y el Estado está desarrollando nuevos dispositivos de regulación de experiencias que suceden, como dicen los movimientos, más allá de los muros de la escuela.

Asimismo, las luchas por la democratización del conocimiento adquieren otro cariz. Por un lado, el avance científico y tecnológico y el desarrollo de la informática en un mundo donde el neoliberalismo construyó fronteras porosas y aparentemente desterritorializadas para el capital financiero mientras redelimita y hasta cierra las fronteras a la libre circulación de personas, así como redefine el uso y apropiación de territorios para el acceso a bienes esenciales como el agua o los bosques que el propio capitalismo destruye. Si el capitalismo emergente tiende a procesos de desterritorialización, de destrucción de las comunidades locales, estos movimientos, por el contrario, construyen territorialidad y se proyectan desde allí al mundo público más amplio. Su lucha por la apropiación del saber es una lucha que va más allá de lo que en otros momentos podía pensarse como formación política o procesos de concientización. Intervienen sobre el conocimiento como un elemento central de la organización social capitalista avanzando desde una concepción de la colonización en su aspecto material y de fronteras geográficas hacia sus atributos discursivos y representacionales. Como aborda Quijano (2000) la colonialidad persiste a pesar de la descolonización establecida por medio de Estados independientes. Esta se ancla en una subjetividad en la que el imaginario social, la memoria histórica y las perspectivas de conocimiento son centrales al patrón de dominación capitalista impidiendo la autopercepción en los dominados, que se ven subordinados al no tener al control de los medios de producción y verse impedidos de representar sus subjetividades (religiosas, idiomáticas, artísticas, etc.).

Más específicamente en el campo escolar, en las últimas tres décadas, se vivió además un proceso de reconfiguración de las políticas educativas que redefinieron

y complejizaron las históricas desigualdades educativas, y que permiten comprender por qué los movimientos sociales no sólo reclaman acceso a la educación sino que adicionalmente disputan cómo debe ser dicha educación. Las políticas neoliberales implicaron transformaciones macroeconómicas como la privatización de empresas públicas, la apertura al libre flujo internacional, a la vez que drásticos cambios en la legislación laboral y en el modo de prestación de las políticas sociales en un contexto de fuerte degradación de sus fuentes de financiamiento (Lo Vuolo; 1998). En el campo escolar, ello aportó a la crisis del modelo de integración social a través de la escuela -que aunque horizonte nunca logrado sostuvo el programa institucional- (Dubet, 2004), en la que convergieron al menos tres procesos que provocaron la fragmentación del sistema educativo:

1. La masificación escolar acelerada por la ampliación de la obligatoriedad en un contexto de exclusión social (Tenti, 2007)
2. El pasaje de una concepción universal de las políticas educativas hacia el desarrollo de políticas focalizadas compensatorias fundadas en la equidad (Gluz, 2006)
3. El posterior desplazamiento desde a compensación hacia la inclusión

En este contexto, la ampliación de la escolarización en nuestro país puede interpretarse como una estrategia de contención del Estado frente a la incapacidad del mercado de trabajo de integración social para evitar que los jóvenes que históricamente ingresaban a trabajar una vez finalizada la escuela primaria, permanecieran más años escolarizados y así retrasar su ingreso al mercado laboral (Tiramonti y Suasnabar, 2000).

El análisis de las dinámicas sociales que contribuyeron a generar estas políticas mostró que crearon un vínculo por el cual los sujetos se atuvieron a las reglas de juego pre-establecidas y se constituyeron como dependientes de esa ayuda. El corolario fue la escisión de los derechos de ciudadanía entre los sujetos de derecho y los pobres; la profundización de la segmentación escolar y la construcción de una experiencia escolar en la que los alumnos aprenden la “diferencia” debido el tratamiento desigual al que se ven sometidos. (Duschatsky y Redondo; 2000; Birgin, Dussel y Tiramonti; 1998; Barreiro, 2001; Olmeda y Minteguiaga; 2002; Gluz, 2006). En este sentido las alternativas escolares en movimientos sociales no sólo construyen sus propósitos en vistas a la emancipación futura sino también como estrategia de resistencia y oposición a las diversas modalidades de discriminación escolar que los sectores populares han vivido. Proponen una educación “desde” y no “para” los sectores populares.

4. EDUCACIÓN, MOVIMIENTOS SOCIALES Y EMANCIPACIÓN

Las alternativas escolares en movimientos sociales analizadas cuestionan, términos de Bourdieu (1990), la consonancia inmediata y tácita entre las estructuras incorporadas y el orden social que fundamenta la relación de sumisión dóxica, las que alcanzan grados diferenciales pero se central fundamentalmente en el cuestionamiento a ciertas percepciones sobre lo escolar.

Numerosos factores contribuyen a ello. Es indudable que al asumir de modo autogestivo la educación, transforma sensiblemente la tradicional entrega que acontece fundamentalmente en los sectores sociales más vulnerables, de la socialización a “interventores sociales” (Vincent et. A; 2001) que los “preserva” tanto de la calle como de las propias familias. Aquí en cambio, el arraigo en los barrios y en las familias es una de sus condiciones, a la vez que se pasa desde la desposesión a la recuperación de la capacidad de los estudiantes de hacer escuela, aunque en dimensiones limitadas de la misma. Estas formas de actuación van engendrando otra institucionalidad y por ende, otros principios de visión y de percepción por parte de quienes transitan por esos ámbitos. Se establece en términos de Bourdieu una lucha política en tanto lucha cognitiva por subvertir la visión legítima del mundo social, pero también de los modos consagrados de hacer política y de acumular capital político en los procesos escolares.

La contención y la confianza aparecen como atributos comunes señalados por los estudiantes a medida que van afianzando su pertenencia. Este sentimiento expresa una densificación de las relaciones sociales, que ayuda a estabilizar la profunda precariedad que atraviesa la vida de gran parte de estos actores sociales y en este sentido, constituyen un soporte para la existencia. A diferencia de lo que las investigaciones muestran que sucede con los sectores dominantes donde la invisibilidad del soporte es lo que los dota de legitimidad en tanto responde a la exigencias modernas de autosostenimiento que confiere a los actores de un sentimiento de libertad (Martuccelli, 2007), la alternativa escolar es un soporte visible para muchos de los estudiantes, que mejora las condiciones de permanencia en la escuela. Se sienten parte, escuchados, acompañados y con posibilidad de expresar y saldar dudas; aunque siempre en tensión con diversas formas de restauración de las jerarquías: de la autoridad docente, de género, etc. A diferencia de otros soportes visibles vivenciados como estigmatizantes tales como las ayudas estatales o la caridad que se presentan más como dependencias que como mecanismos de justicia social, aparece más próximo a la idea de “soportes confesables”, que implica “*un reconocimiento de las carencias personales y una apertura controlada hacia los otros*” (Martuccelli, 2007: 93). Esto implica un desafío a las concepciones dominantes acerca del individualismo moderno y del autosostenimiento⁵ como ideal emancipatorio.

Hay que aclarar que también hay un importante de desgranamiento que puede expresar no sólo dificultades ligadas a las condiciones de vida de estos sectores sino tal vez la discrepancia con la propuesta político pedagógica y/o el nivel de involucramiento que ésta requiere.

Las alternativas escolares urbanas, resultan más parecidas entre sí en términos de tipo de estudiantes, relación con el movimiento, procedencia de los profesores, más allá de los matices en su posición respecto del Estado.

5 Se trata para el autor de una ficción subjetiva y moral, ya que el individuo “soberano” como ideal ético, está simbólica y materialmente sostenido desde el exterior, aunque los soportes cuentan con distintas legitimidades y se encuentran desigualmente distribuidos.

Probablemente se deba a que todas abrevaron de los avances de experiencias previas de las que van recuperando modelos de organización, planes de estudio y recomendaciones docentes; a la vez que mantienen ámbitos de debate y formación común que explica las similitudes aún cuando son propuestas dinámicas y en permanente cambio. En todas ellas los profesores presentan una perspectiva respecto del aporte de los bachilleratos al cambio social que no encuentra correlato en los estudiantes, excepto que éstos se encuentren a la vez militando en el movimiento social, situación que representa la menor parte de los casos. Aunque en todos los bachilleratos sus impulsores pretenden gestar procesos de resistencia al orden social, los cambios parecen restringirse al mundo escolar y, en pocas situaciones, a las vidas cotidianas de los agentes. Aquí incide el tipo de relación con el movimiento, que va desde relaciones más externas, como el consenso entre organizaciones diversas, hasta formas de articulación entre movimiento y bachillerato por el que una parte de los militantes impulsan y participan del bachillerato generando una mayor imbricación entre ambos espacios.

La experiencia campesina en cambio, se distingue por su articulación orgánica con el movimiento, por lo que escuela y movimiento no constituyen ámbitos diferenciados sino acciones en el marco de las luchas del movimiento. En este sentido y considerando la implicación diferente de los militantes en las escuelas, es posible afirmar que la experiencia previa de resistencia de estos estudiantes se constituye en un elemento catalizador de la configuración de subjetividades políticas y en la consolidación de un capital militante. Las luchas cotidianas, los

Probablemente también la menor importancia del valor de cambio del título escolar en el mercado de bienes sociales incida en la radicalidad de la experiencia campesina respecto de las escuelas urbanas, las que se encuentran más sometidas a esta demanda.

A continuación presentaremos los elementos comunes de las experiencias analizadas en función de las dimensiones seleccionadas

4.1. Transformaciones en la organización escolar

La organización de las alternativas escolares combina características novedosas con atravesamientos estatales (García, 2011). En primer lugar, el trayecto formativo asume en todos los casos, la estructura de los bachilleratos oficiales de adultos, de tres años de duración. En los bachilleratos urbanos, tienen jornadas de cuatro horas de duración a lo largo de aproximadamente nueve meses y medio, siguiendo el curso del ciclo lectivo oficial; mientras que la escuela en el movimiento campesino asume un cursado de una semana al mes como en otras escuelas de alternancia convencionales. Tanto los tiempos largos como los cortos se encuentran atravesados por la gramática estándar de la escolaridad, aunque resultan disruptivas en la forma polícronica del uso del tiempo (Pereyra; 1992), dando lugar al ingreso de lo personal como condición para la enseñanza y el aprendizaje, lo que se vivencia como una mayor flexibilidad en tanto construye formas combinadas de transitar la escuela que permiten la coexistencia de diversas actividades y la atención a las relaciones personales.

La alternativa campesina es la única que avanza articulando los espacio-tiempo escolares con los de las comunidades/movimiento configurando un modelo

formativo que avanza en la desestructuración de un espacio-tiempo formativo especializado y de mayor legitimidad que el tiempo-espacio extra-escolar; por ende, se desestructura también la idea de “ciclo lectivo” al dar continuidad al trabajo pedagógico en la escuela y en las comunidades de base. En los bachilleratos, aunque sostienen la misma idiosincracia la mayor distancia entre la escuela y el movimiento, entre los estudiantes y los militantes, mantiene el hiato entre la vida cotidiana y la escolar.

Todas ellas se proponen educar más allá de los muros de la escuela en el espacio mismo del movimiento, lo que implica una desespecialización del espacio educativo respecto de otras instituciones sociales, pero internamente vuelve a reordenarse en aulas por curso y una graduación anualizada propia de la escuela convencional que distribuye a los estudiantes en el tiempo-espacio siguiendo la definición tradicional de la trayectoria escolar.

Otra transformación significativa de la organización escolar son los mecanismos para la toma de decisiones, Las asambleas son los espacios más reconocidos como característicos de las experiencias educativas, dotándolas de una identidad particular, constituyendo una de las prácticas comunes vivenciadas como distintivas respecto de la escuela tradicional. Estas constituyen una estrategia para la toma de decisiones en estos colectivos, con el propósito de generar las relaciones sociales de mayor horizontalidad.

Allí se discute desde la definición de estrategias de lucha, problemas ligados al trabajo escolar, hasta la distribución de tareas para garantizar el funcionamiento del espacio. Estas definiciones que los responsabilizan por el espacio generan vivencias de mayor involucramiento con el mismo, tanto si refieren a las luchas en el espacio público cuanto si se restringen a la cotidianeidad de abrir las aulas, limpiar, construir nuevos espacios, reparar o pintar.

La asamblea tiene la eficacia simbólica de demarcar tanto el potencial de tomar la palabra, como de crear las condiciones para su efectivización, en un espacio objetivado a tal fin. Este valor simbólico no siempre tiene correlato con toma de decisiones reales pero habilita la desestructuración de los modos jerárquicos de regulación del orden escolar en base a normas estandarizadas. Estas son convenidas en el ámbito de las clases o de las asambleas, al estilo del modelo de autonomía política definido por Lahire (2006) como “de negociación” que se aparta del modelo convencional calificado como familiar por la ausencia de normas explícitas y por la desposesión de su elaboración por parte de los estudiantes. También se distancia de aquellos más recientes basados o en la codificación y la obediencia a reglas fijas –modelo jurídico- o a la soberanía docente. Cabe aclarar no obstante que en todas las asambleas presenciadas en todas las alternativas escolares, la coordinación estuvo a cargo de docentes.

Estas formas de mayor autodeterminación se continúan en otros ámbitos de la alternativa escolar a través de un trabajo formativo que pretende fortalecer la capacidad de las personas de expresarse, argumentar y sostener públicamente una posición.

Esto exige un mayor protagonismo que genera una discontinuidad entre la experiencia escolar pasada y presente, entre las disposiciones propias del oficio del alumno construidas en la escolarización anterior y las requeridas por el nuevo espacio social escolar. Las formas naturalizadas de interacción en las aulas se

vuelven objeto de reflexión. De allí el sentimiento de desconcierto inicial que expresan muchos estudiantes en todas las experiencias analizadas frente a las exigencias de participación en confrontación con la escucha pasiva. Esto es más potente en los bachilleratos urbanos, donde en los primeros años se observan mayores dudas respecto de las virtudes de algunas formas que asume la organización escolar, que se expresan centralmente en los mecanismos de toma de decisiones, donde la tendencia es a mantenerse al margen, participar poco, ponerlos en duda y/o a hacer intentos por restaurar la autoridad docente tradicional a través de la solicitud de que sean ellos quienes definan aquellas cuestiones sobre las que no logran acuerdos.

Más allá de cuánto se apropien de esa potencialidad, para todos los entrevistados el “tomar la palabra” es una característica distintiva que implica sortear progresivamente un doble obstáculo: no sólo el de expresar la opinión sino el de construir las condiciones para producirla en un contexto en el que el silenciamiento producto de la opresión ha configurado como impronunciables las aspiraciones de estos sectores sociales. Se trata de la búsqueda de los mecanismos más propicios para una toma de decisiones que posibilite la construcción de lo común

4.2. Los procesos de subjetivación política

Las transformaciones recién analizadas respecto de las prácticas educativas oficiales generan condiciones para una subjetivación política, que fomenta el desarrollo de la conciencia crítica y su materialización en prácticas políticas locales. Como expresa Martuccelli (2010), se trata de procesos de emancipación que abandonan la pretensión de totalidad como único camino, y que en su lugar exploran formas de auto-emancipación que vigorizan la implicación política de los sujetos. Esta se observa en la desnaturalización de las relaciones sociales y de la experiencia escolar previa; mayor dominio de la escolarización y procesos de conversión de utopías en prácticas políticas a través de la construcción de un capital militante.

Las alternativas escolares establecen un trato con los estudiantes como sujetos políticos y no como “alumnos” en el sentido literal del término –sin luz-, al desarrollar un trabajo potente para que los estudiantes se apropien y den sentido al espacio educativo en un proceso abierto de co-construcción, favoreciendo el dominio del propio aprendizaje y evitando la heteronomía a la que conduce la modalidad tradicional. La subjetivación política requiere ese “extrañamiento”, el cuestionamiento de las evidencias cotidianas, en un proceso que en el marco de estas escuelas en movimientos sociales supone evitar la cristalización en una única modalidad organizativa.

Esto es efecto centralmente de los mecanismos desarrollados para “la toma de decisiones” mediante “la toma de la palabra” que abre un camino de subjetivación política a partir de la movilización de sentidos que amplían el horizonte de la educación “pensable”.

De allí la fuerza y la recurrencia de la comparación entre la “educación que tuve” y “esta escuela” ejerciendo una crítica a esta última que conduce a un progresivo abandono de la autoculpabilización como explicación de su trayectoria previa. Entre las principales críticas a la escolarización previa señalan diferentes formas de discriminación que van desde perspectivas más acotadas como burlas

de compañeros, hasta la articulación de una crítica al aparato escolar y lo que éste genera en términos de bajas expectativas de los docentes, ausentismo, la despreocupación de las instituciones por sus aprendizajes significativos.

La perspectiva utópica es central en los promotores de las alternativas escolares, quienes logran conceptualizar en qué consiste el cambio y cuál es la apuesta política de cada una de ellas, lo que atraviesa la cultura institucional de cada escuela.

Distinta es la imagen que se hacen los estudiantes respecto de los atributos valorados de las alternativas escolares por las que transitan y que en general vinculan con aquello que los motiva a continuar estudiando.

Las primeras discontinuidades se construyen respecto de las experiencias escolares previas y se manifiestan respecto del proceso de “hacer escuela”, en la capacidad instituyente que se estimula en los partícipes de la experiencia y que moviliza otra concepción sobre lo educativo. Esta capacidad instituyente se construye tanto en los diferentes modos de “tomar la palabra” (en las clases en el marco de una pedagogía popular, en las asambleas como espacio de toma de decisiones), como en los saberes que circulan y en la valoración de los estudiantes como sujetos políticos les permite construir como utopía colectiva otro modo de educación posible y su conversión en prácticas concretas en la vida cotidiana de estas escuelas. Aquí se construye la primer perspectiva de injusticia, la de la escolaridad pasada, que en algunos casos se extiende a diversas áreas de la realidad y en otras, queda localizada en ese ámbito.

En los relatos, la escuela convencional se presenta como alteridad, como lo otro y la participación en las alternativas escolares van creando una temporalidad compartida: la educación antes y después del bachillerato; un antes y un después que remite a distintos tiempos concretos pero que expresan la demanda y la utopía compartida “de otra educación” a partir de un relato común. Como lo denominan los docentes, hacia atrás la escuela bancaria, hacia adelante la escuela popular.

Esto es lo que abre un campo de acción a la protesta (Retamozo, 2006) a partir de la irrupción de otros sentidos que no estaban disponibles previamente y que, además, son disruptivos del orden escolar establecido. Se expresan centralmente en la importancia de convertir al espacio de la escuela en un ámbito público, de construcción colectiva, donde se fomenta la expresión de intereses y necesidades y donde los estudiantes afirman que progresivamente se sienten habilitados para hacerlo.

Estas acciones y estas significaciones son motorizadas por los docentes, que son quienes buscan y encuentran en los bachilleratos en movimientos sociales un espacio para la militancia política tendiente al cambio social. Son quienes generan las oportunidades para la expresión de los estudiantes, a quienes transmiten otras perspectivas respecto del orden social y catalizan una serie de sentimientos (en especial formas de discriminación en las escuelas a las que asistieron o de dificultades para adaptarse y comprender los requerimientos pedagógicos), que se ordenan en nuevas categorías interpretativas sobre la escuela, la sociedad, la historia, la economía que se transmiten en los bachilleratos.

La formación de sujetos políticos tal como lo expresan quienes promueven las alternativas escolares puede ser interpretada como el proceso de construcción de

un capital militante que requiere generar las competencias para la elaboración de una posición política y su expresión en el espacio público (Poupeau, 2007). No alcanza con el capital escolar tradicional, es necesario adicionalmente socializarse en un espacio movilizad, en el que desarrollan mecanismos assemblearios isomórficos a los de los movimientos en los que se arraigan. Esto se observa en el espacio de las asambleas donde participan en la toma de decisiones (con mayor o menor centralidad de los temas en debate) y en las aulas, pudiendo expresar sus puntos de vista (aún los errados) y reconstruir una perspectiva propia sobre los temas en cuestión en el marco del colectivo.

Aunque se trata de formas de autoorganización que rechazan la autoridad centralizada, es importante observar que aún otorgan poder simbólico, a las tradicionales formas de capital escolar. Son experiencias en las que se movilizan centralmente grupos profesionales, intelectuales autoorganizados estudiantes/graduados universitarios y desde allí movilizan a otros.

Para sostener esos espacios públicos (pero locales), es preciso asegurar una permanente reflexividad que evite la “división social del trabajo contestatario” entre profesionales (universitarios movilizad) y profanos del militandismo (Poupeau; 2007), para impedir que quienes se expresan en público captando la atención en las asambleas, organizan concentraciones y tienen presencia hasta en los medios masivos dominen la toma de decisiones y la expresión de posiciones. Es evitar, en síntesis, que la dominación simbólica que obtura la participación y movilización se sobreimponga a los que promueven estas experiencias reposicionándose por sobre el resto y a quienes se integran a ellos, aceptando lo dado. Este es un proceso complejo, siempre en tensión con la emergencia de liderazgos o de voces con mayor incidencia que otras, en general vinculadas entre otras cuestiones, al compromiso político con la experiencia y/o con el movimiento en que la escuela se arraiga, en general los docentes o estudiantes-militantes de los años superiores que son quienes coordinan clases y asambleas.

Los límites del trabajo desarrollado no alcanzan para advertir en qué medida las transformaciones respecto del modo de pensar lo social que expresan las representaciones de los estudiantes entrevistados conllevan a la activación de este capital en otros ámbitos. En general, no hay evidencias claras de reconversión de este capital militante presente en el “hacer” escuela hacia otros ámbitos sociopolíticos, excepto en los militantes de los movimientos urbanos y en la alternativa campesina cuya articulación orgánica entre movimiento y escuela constituye un rasgo distintivo.

4.3. Alternativas escolares y educación oficial: las luchas en el campo político-educativo

La tercera dimensión de análisis, implicó el estudio de las luchas en el campo político educativo, las posiciones respecto del Estado y las pretensiones de expedir títulos oficiales, ser reconocidos en su especificidad y obtener financiamiento. Interesó reconstruir las relaciones de fuerza implicadas en los intentos de regulación de las mismas y las implicancias de la inclusión en las categorías estatales sobre la radicalidad de las prácticas vis a vis la subsunción en las categorías administrativas.

En todas las alternativas escolares se expresan imágenes contradictorias en las que el Estado es criticado en tanto aparato de dominación a la vez que posicionado como sujeto al que reclamar y en ese sentido, reconocido como arena de disputa. El Estado aparece permanentemente como tensión, como expresión de la opresión y de construcción de un relato ficticio que dice incluirlos en tanto parte de la Nación; pero también como espacio al que reclamarle el cumplimiento de parte de estas ficciones: inclusión social, cumplimiento de derechos, etc.

La integración en la ley y la lucha por los modos de reconocimiento es parte de la disputa por lo que Bourdieu (1996) considera la legitimación suprema que se materializa en la construcción jurídica, siendo el derecho la objetivación de la visión dominante reconocida como legítima, garantizada por el Estado. Todas ellas establecen una lucha que va desde el título hacia las peculiaridades de la educación popular. En el plano normativo, encontraron un espacio de reconocimiento a partir de la LEN (2006) que incluye el término “gestión social” como un tipo específico de educación que un año más tarde, vía una resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación, explicitó entre sus características el insertarse en movimientos sociales y atender de modo gratuito a sectores populares a través de modelos colegiados de gestión.

De este modo, aunque los procesos de oficialización se presentan como modo de reconocimiento de las discontinuidades que presentan estas experiencias, “sujeta lo emergente a formalismos jurídicos que, presentados como novedosos, no obstante, se enmarca en un *continuum* estatal lógicamente anterior” (Bidaseca y cols, 2008: 7).

En la Ciudad de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires, la lucha de los bachilleratos urbanos puede reconstruirse en tres momentos que van desde el reconocimiento aislado de bachilleratos populares específicos en el marco de la Gestión privada como estrategia transitoria para garantizar la posibilidad de titulación a la vez que la autonomía del proyecto pedagógico; en segundo lugar, la articulación y reclamo por el reconocimiento de los bachilleratos por fuera de la órbita de educación privada y apropiándose de la categoría “Escuelas de Gestión social” para intentar legalizar su especificidad (con menos presencia en el caso de Provincia de Buenos Aires); y por último, el desplazamiento hacia una lucha por ser reconocidos en el ámbito de la educación estatal de adultos a través de convenios como estrategia para ampliar la esfera pública e incluir en ella los intereses populares.

Cada una de estas definiciones supone modalidades diferentes de regulación que condicionan los márgenes de actuación de los movimientos en el campo escolar, la legitimidad de su voz en el ámbito público, su capacidad de incidencia en la agenda, centralmente, en el debate acerca de qué se entiende por derecho a la educación y cuáles son las condiciones necesarias para garantizarlo. En la lucha de las palabras, por el modo como se nominarán estas escuelas, se pone en juego el poder mismo de decidir cuáles son los medios y apuestas adecuadas en ese espacio social. Si el reconocimiento como gestión privada les permitió emitir títulos y sostener la autonomía en la selección docente, la apuesta a la gestión social pretendía avanzar al reconocimiento de la especificidad de su proyecto pedagógico. Sin embargo, fue prontamente apropiado por organizaciones de corte filantrópico tendientes a mejorar las condiciones de escolarización de los sectores

populares más que a superar la dominación. La recurrencia a la figura de CENS conveniados apareció como opción para ingresar a la esfera estatal y disputar desde el ámbito de lo público, sin perder su carácter autogestivo.

Esta dinámica muestra cómo una vez reconocidas aprovechan las ventajas de dicha situación e inician luchas para mejorar su situación jurídica, avanzando siempre hacia otro modo de reconocimiento que redefine la sujeción a las que son sometidas evitando ser “fijadas” en categorías administrativas. A ello se suma la resignificación de las prescripciones ministeriales, desde la que intentan ampliar los márgenes de libertad disponibles frente a las mismas.

La cuestión docente constituye un tema central en las luchas por la oficialización. Los docentes que forman parte de los bachilleratos populares, tienen características específicas. Son en su mayoría estudiantes universitarios y graduados que se suman o se alían a los movimientos, la mayoría sin experiencia de enseñanza en escuelas convencionales y muchos de ellos son título habilitante para hacerlo.

La formación universitaria como característica común a muchos de los docentes que participan en los bachilleratos populares se combina, en algunos casos, con intervenciones en experiencias de militancia barrial y estudiantil. Tanto los que cuentan con historia de militancia como para los que no, encuentran en su participación en el bachillerato popular un espacio que les permite generar nuevas prácticas, forjar lazos sociales de solidaridad y comprometerse con el cambio social, como dimensiones que visualizan como propiamente militantes. No es casual la presencia de universitarios, ya que el capital militante que construyen los participantes de los movimientos tiene como característica principal que se define por fuera de los espacios considerados tradicionales en el ámbito de la política y la posesión de cierto capital cultural es una condición esencial para la conformación de dicho capital; ya que “la resistencia a la dominación requiere de la posibilidad de sentirse autorizado a juzgar y a evaluar; y de tener una opinión y poder expresarla públicamente, habilidades que requieren entre otras cuestiones la posesión de capital escolar” (Poupeau 2007). Sin embargo, si bien el capital cultural institucionalizado es esencial, éste no es suficiente. El capital militante requiere adicionalmente de espacios de intervención en los cuales se reconvierte; a la vez que se manifiesta a través de la posesión de un compromiso social y político.

La autonomía en la selección de los docentes en base a la adhesión al proyecto político y a la perspectiva militante respecto de su trabajo, fue una de las apuestas insoslayables en los procesos de oficialización de las escuelas, ya que el compromiso político podría afectarse si se aceptaran otros mecanismos de acceso a los cargos, a la vez que la costosa autonomía construida podría debilitarse al someterse a mecanismos de regulación externos. Y frente a esta cuestión los bachilleratos no asumen una posición homogénea.

Las posiciones se bifurcan entre aquellos que tendieron a la creación de propuestas educativas que cuando asumen el formato escolar y por ende disputan con la oferta estatal, le reclaman al Estado el reconocimiento y financiamiento de sus experiencias educativas, en tanto garante de la educación, a través de la lucha por salarios docentes y becas estudiantiles; y otros que aceptan recursos del Estado pero estiman que la obtención de salarios para los profesores podría

introducir mecanismos de control que desarticularían las pretensiones autogestivas del bachillerato y apuestan a un financiamiento integral. Es decir, no son radicalmente autónomos en tanto presionan sobre el Estado, pero rechazan la intromisión de éste en la decisión respecto del uso de los recursos a diferencia de los otros que aunque también pretenden autogestión en el plano pedagógico, se integran a las estructuras estatales en el plano laboral docente.

De uno u otro modo, la inserción de las alternativas escolares en el campo más vasto de la escolarización oficial supone la aceptación de al menos ciertas reglas de juego que configuran el campo educativo. La primera de ellas es la atribución al Estado de la capacidad de “oficialización”, dotándolo de la legitimidad de brindar el veredicto del reconocimiento simbólico de lo aprendido. Sin embargo y en tensión con dicha aceptación, las propuestas de escolarización alternativas expresan una disputa por las reglas de juego del campo escolar, desarrolladas desde los márgenes del mismo y tendientes a subvertirlas, a construir una “heterodoxia” desde la que disputan la distribución del capital escolar (Bourdieu, 1990). Esto parece tanto más probable cuanto menor es la dependencia entre distintos campos sociales objetivamente articulados en otros contextos sociohistóricos. Tal es el caso del mercado escolar y del mercado laboral. La mayor dependencia en las grandes ciudades entre uno y otro genera un reclamo por parte de los estudiantes del acceso a la titulación e incluso aparecen demandas en la vida cotidiana de las instituciones de mayor adecuación en las prácticas respecto de las escuelas convencionales. Contrariamente, donde las condiciones objetivas se transforman y las nuevas situaciones que se corresponden con el habitus pre-existente dejan de adecuarse, se generan mejores condiciones para el cambio como en el caso de la experiencia campesina

La construcción de proyectos sociales colectivos y que adicionalmente contribuyan a la construcción de políticas públicas populares aparece como el desafío que cuestionan al Estado como instancia reguladora central, reclamando una autonomía sin privatización.

En este sentido pueden pensarse como actores privilegiados en la lucha por el derecho a la educación, en tanto además contribuyen a la democratización en términos de construcción de nuevas institucionalidades que tienden a avanzar hacia modos de deliberación y dirección ligadas a la construcción colectiva de lo común.

BIBLIOGRAFÍA

- Araujo, Kathya y Martuccelli, Danillo (2010) “La individuación y el trabajo de los individuos” En *Educacao y Pesquisa*, (San Pablo) V. 36.
- Bidaseca y cols. (2008) “Dispositivos miméticos y efectos de identidad. Ensayo de una interpretación crítica sobre las personerías jurídicas y las comunidades originarias”, En: *Papeles de trabajo*. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín. ISSN: 1851-2577. Año 2, nº 3, Buenos Aires, junio de 2008.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (México: Fontamara)
- Bourdieu, Pierre. (1990) *Sociología y Cultura* (México: Grijalbo).

- Bourdieu, Pierre. (1996 "Espíritus de Estado" en *Sociedad* (Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales) Nro 8
- Barreiro, Gladys (2001 "Estudio del Plan Social Educativo"; *Tesis de Maestría en Sociología con Orientación en Educación*, FLACSO-ARGENTINA, 2001 (Mimeo).
- Birgin, Alejandra, Dussel, Inés y Tiraminti, Guillermina. (1998 "Nuevas Tecnologías de intervención en las escuelas: programas y proyectos", (Buenos Aires) *Revista Propuesta Educativa*, FLACSO, Buenos Aires, año 9, nº 18
- Dubet, F. (2004) "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?" En: TENTI FANFANI E. (org.); *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (Buenos Aires: IIPE/UNESCO)
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998); *En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar* (Buenos Aires: Ed. Losada)
- Duschatzky, Silvia (comp.) (2000) *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (Buenos Aires: Paidós)
- Escolano, A. (2000) *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos* (Madrid: Biblioteca Nueva).
- Feldfeber, Myriam (comp.) (2003) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (Buenos Aires: Novedades Educativas).
- García, Javier. (2011) *Aprendiendo a hacer escuelas. Las complejas y dinámicas relaciones entre "Bachilleratos Populares" y Estado*. Tesis de Maestría en Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, mimeo.
- Gohn, Maria Gohn (1997) *Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos*. Eds. Loyola.
- Gluz, Nora (2006) *La construcción socio-educativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media* (Buenos Aires: IIPE-UNESCO)
- Gluz, Nora (2011) "¿Democratización de la educación? La emergencia de experiencias educativas ligadas a movimientos sociales en Argentina", En: Gentili, P.; Saforcada, F; Gluz, N.; Imen, P. y Stubrin, F. *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación* (CLACSO Buenos Aires).
- Martuccelli, Danilo (2007) *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo* (Santiago de Chile: LOM)
- Michi, Norma (2008) "Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero- VC", Tesis de Doctorado, UBA.
- Modonesi, Massimo (2010) *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismos y subjetivación política*. Buenos Aires: CLACSO/PROMETEO.
- Olmeda, Juan y Minteguiaga, Analía (2002) "Políticas compensatorias en educación y Estado neoliberal. Algunas consideraciones teórico-políticas acerca del Plan Social Educativo", I Congreso Nacional de Políticas Sociales, Universidad Nacional de Quilmes, 30 y 31 de mayo, 2002.
- Ouviña, Hernán (2002) "*Las asambleas barriales y la construcción de lo "público no estatal": la experiencia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*" Informe final del concurso: Movimientos sociales y nuevos conflictos en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas. CLACSO en

- < bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/mov/ouvina.pdf > acceso en diciembre de 2006.
- Pereyra, Miguel (1992) "La construcción social del tiempo escolar"; En: *Cuadernos de Pedagogía n° 206*, Madrid.
- Popueau, Franck (2007) *Dominación y movilizaciones. Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar* (Córdoba: Ferreira Editor)
- Quijano, Aníbal (2000) "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" en Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (Buenos Aires: CLACSO) Disponible en < <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf> > acceso en febrero 2011.
- Revilla Branco, Marisa (1994) "El concepto del movimiento social: acción, identidad y sentido" *Revista Zona* (Madrid) N°69
- Retamozo, Martín (2006) "El movimiento de trabajadores desocupados en Argentina. Subjetividad y acción en la disputa por el orden social"; Tesis de doctorado, FLACSO-México. Mimeo
- Rubio, Enrique (s/f) La política del conocimiento, disponible en http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso/rubio_15abr03.pdf
- Swampa, Maristella (2010; "Movimientos Sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina" *Working Papers Redaktion/editorial borrada*, en <www.social-globalization.uni-kassel.de/owp.php> acceso en marzo 2011
- Swampa. Maristella Y Pereyra, Sebastián (2005) "La experiencia piquetera. Dimensiones y desafíos de las organizaciones de desocupados en Argentina" en: *Medio Ambiente y Urbanización* (Buenos Aires) N°61.
- Tiramonti, Guillermina y Suasnabar, Claudio (2001) "La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación"; en: *Modernización educativa de los '90* (Buenos Aires: FLACSO/TEMAS Grupo Editorial).
- Thwaites Rey, Mabel (2004) La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción (Buenos Aires: Prometeo)
- Tyack, D. y Cuban, L. 2002) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas* (México: FCE)
- Vázquez, Melina (2009) "La política desde abajo: narrativas militantes de jóvenes desocupados y desocupadas en Argentina", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 7, núm. 1, (Colombia: Universidad de Manizales).
- Vilas, Carlos (1998) "Actores, sujetos, movimientos ¿dónde quedaron las clases?, en: Neufeld, María Rosa et. al *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento* (Buenos Aires: Eudeba)
- Vincent, Guy; Lahire, Bernard y Thin, Daniel (2001) "Sobre a historia y a teoría da forma escolar" *Educacao em Revista*, N°33, (Belo Horizonte)
- Virno, Paolo (2005) *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas* (Buenos Aires: Colihue)
- Zemelman, H. (1997); "Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica", En: *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, Anthropos/CRIM UNAM, México

