

Revista de Políticas Sociales

Breves reflexiones sobre los desafíos de sostener una escuela alternativa

Gabriela Fernanda Scarfó

Docente e investigadora,
CONICET, UBA, UNM

Desde fines del siglo XX, tanto en la Argentina como en otros países de América Latina, se han desarrollado diversos proyectos educativos de la mano de movimientos sociales de carácter popular que buscan resistir las consecuencias dejadas por las políticas neoliberales. En nuestro país, las organizaciones sociales cuestionan fuertemente la modalidad hegemónica de educación estatal y construyen alternativas pedagógicas que buscan garantizar el derecho a la educación de aquellos jóvenes adolescentes “excluidos del sistema estatal”.

Esta problemática ha sido abordada desde el ámbito académico, pero no abundan investigaciones que centren la mirada en la perspectiva de los sujetos que asisten a estas escuelas. Por ello, el objetivo de este trabajo es abordar desde un enfoque histórico-etnográfico la cotidianidad escolar de una organización social, cuyo proyecto educativo sostiene “el trabajo” como modelo formativo para jóvenes adolescentes, y analizar la experiencia escolar de estos sujetos, atendiendo al peso de las disposiciones incorporadas ¹.

Notas sobre el enfoque teórico

El trabajo recupera el concepto de habitus de Bourdieu (1984) –entendido como un sistema de disposiciones adquiridas por aprendizaje implícito o explícito que funcionan como un generador de estrategias– en tanto permite entender maneras de ser o hacer de los sujetos que están en estrecha relación con su experiencia biográfica. Sin embargo, la intención teórica es considerar el peso del pasado incorporado a través de las experiencias

socializadoras anteriores pero, como sostiene Lahire (2004), sin anular el rol del presente (de la situación) o el peso del presente (contextual). De esta forma, se trata de entender las acciones de los sujetos en términos relacionales, lo que implica el encuentro de elementos heterogéneos, y a veces contradictorios, del pasado incorporado y del presente contextual.

Desde esta perspectiva, se reconoce que los procesos de socialización en la primera etapa de la vida se nutren de múltiples contextos y momentos, grupos e instituciones, cuya complejidad se hace sentir en su influencia conjunta y a veces contradictoria: la familia, el trabajo, los partidos políticos, el grupo de pares, los medios audiovisuales, la escuela, entre otros (Lahire, 2007). A su vez, tanto en la escuela como en las organizaciones sociales se objetivan diversas orientaciones y tradiciones en torno a la vida ciudadana, de las que son portadores los adultos y los jóvenes. Sus huellas constituyen aspectos significativos en los cuales ahondar, dado que los procesos de socialización emergen en los “encuentros” intra e intergeneracionales, involucrando la historicidad de las prácticas.

Asimismo, al incorporar el concepto de socialización desde dicha perspectiva histórico-etnográfica, se dará prioridad a la apropiación que realizan los jóvenes en dicho proceso. En coincidencia con Heller (2002), se reconoce que los procesos de socialización se producen durante todo el ciclo vital en múltiples y heterogéneos ámbitos cotidianos. A su vez, la apropiación implica una relación activa entre el sujeto particular y la variedad de recursos y usos culturales objetivados en el entorno (Batallán y García, 1992). Al abordar el análisis desde las actividades de los sujetos en relación con la acción de las instituciones (reconociendo que sus resultados pueden ser involuntarios y no deseados), se acentúa la agencia de los primeros –entendida como la capacidad de los sujetos para interpretar, actuar y reaccionar frente a las normas e instituciones–

1. Lo analizado en este trabajo corresponde a los avances de mi tesis doctoral “Prácticas pedagógicas alternativas en la educación y el trabajo de niños y jóvenes adolescentes. Un estudio etnográfico sobre el Movimiento Nacional Chicos del Pueblo”.

(Giddens, 1982) y se concibe al cambio como posibilidad. De este modo, la apropiación resulta “múltiple, relacional, transformativa e inserta en luchas sociales” (Rockwell, 1996: 316).

El acercamiento a las experiencias de los jóvenes en el seno de organizaciones se plantea desde el enfoque histórico-etnográfico que posibilita la reconstrucción de procesos sociales generales que convergen en la vida cotidiana de los sujetos (Batallán, 2007; Rockwell, 1991). Asimismo, permite documentar –mediante el trabajo de campo– las prácticas y las experiencias cotidianas de estos sujetos y reconstruir el sentido que los sujetos atribuyen a dichas prácticas, atendiendo a la dimensión histórica en la que se juegan dichos procesos (Neufeld, 1996/1997; Batallán, 2007). Considerando la acción de los sujetos y su agencia se vuelve factible analizar y valorar las experiencias de las que participan los jóvenes adolescentes en el marco de diversas tradiciones político-ideológicas de las organizaciones sociales en las que abrevan y con las que en ocasiones polemizan desde su particular perspectiva.



Breves referencias al campo empírico

A partir del cambio de siglo, surgen en Argentina espacios educativos tales como talleres, grupos de alfabetizadores, clases de apoyo e incluso escuelas (jardines comunitarios, escuelas primarias y secundarias comunitarias, y bachilleratos populares para jóvenes y adultos), a cargo de organizaciones y movimientos sociales que cuestionan la modalidad hegemónica de educación estatal² y el corrimiento del Estado en su responsabilidad de garantizar el derecho a la educación. Estas experiencias educativas públicas pero de gestión social o comunitaria entran en tensión con los sentidos y las prácticas que se construyen desde la escuela estatal, aspirando a construir una nueva idea de lo público desde el marco de la educación popular³. Siguiendo a Sverdlick y Gentili (2008), esta pedagogía alternativa se plantea en al menos dos sentidos: como un “medio” para acceder a la cultura dominante y con el “fin” de generar espacios de construcción de nuevas ideas y saberes –basados en la concientización, la emancipación y la liberación de los sujetos– desde los cuales disputar las relaciones de poder hegemónicas.

En este contexto, desde el año 2009 y hasta 2011 se realizó un trabajo de campo en una organización social a la que llamaremos La ola. Se trata de una institución con corrientes de pensamiento y acción no asistencialista, cuyos argumentos apelan a la cultura del trabajo y a sus aspectos formativos en la construcción del niño y el joven como sujetos sociales, pero también como sujetos políticos insertos en una sociedad que les demanda competencias intelectuales y operativas que el circuito escolar de pobres para pobres no logra desarrollar igualitariamente.

2. Se recupera aquí la categoría social “educación estatal” o “escuela estatal” utilizada por las organizaciones sociales bajo estudio para referirse al sistema educativo financiado por el Estado. Dichas organizaciones cuestionan la modalidad de enseñanza, evaluación, contenidos y organización del “sistema educativo estatal”.

3. La educación popular es entendida como “una praxis social que se inscribe al interior de un proceso más amplio que el meramente educativo, y que busca que los sectores populares se constituyan en un sujeto político conciente y organizado. Por tal motivo, la Educación Popular se constituye en una alternativa que pretende estrechar las relaciones entre la educación y la acción organizada de los sectores populares. Por eso se trata de una praxis social: una actividad educativa, de investigación, de participación y de acción social”. (Hernández et. al, 1985).

En contraposición, el proyecto educativo de esta organización recrea tradiciones político-ideológicas que sostienen el protagonismo de los jóvenes es espacios históricamente no pensados para estos sujetos.

La ola comenzó su trabajo en 1999 con familias de General Rodríguez, en un barrio ubicado en la zona oeste del Gran Buenos Aires. En la actualidad, atiende a casi 200 niños y jóvenes –la mayoría proveniente de familias de la zona en situación de alta vulnerabilidad social–, quienes participan de los diversos espacios que conforman esta organización, a saber: un hogar convivencial, un hogar de día, un jardín materno-infantil, una escuela primaria de gestión comunitaria inaugurada en el año 2006 y una escuela secundaria agrotécnica que comenzó en el año 2009. Esta última, en donde se concentra el trabajo de campo para este trabajo, funciona en el seno de un emprendimiento productivo –denominado cooperativa de jóvenes–, donde desde 2003 se desarrollan tareas agrícolas. En el marco de la cooperativa agraria, la escuela secundaria se propone incorporar a los jóvenes adolescentes a la cultura del trabajo a través de talleres rotativos donde realizan tareas tales como huerta, cría de pollos y de chanchos. Para la organización recuperar la cultura del trabajo significa “no sólo la adopción de costumbres laborales y su sostén en el tiempo, sino también la conciencia de que el trabajo dignifica en cuanto ayuda como organizador de la vida familiar y retribuye con su producción”⁴. Al respecto, Richard Sennett (2003) señala que en la sociedad moderna el respeto, la ciudadanía y la desigualdad se vinculan a partir de las capacidades de autosostenimiento, y en consecuencia el respeto por parte de los otros y por sí mismos está atado a la capacidad de ser autosuficiente en términos materiales. En trabajos anteriores (Padawer et al., 2009; Scarfó, 2010) se señaló que en estas organizaciones sociales se construye cotidianamente la perspectiva de que los niños y los jóvenes son sujetos que atraviesan un proceso de progresiva autonomía bajo la protección adulta. Esto implica atender al otorgamiento –también creciente– de la posibilidad de autosostenimiento.

Asimismo, el proyecto educativo presenta una fuerte crítica al sistema educativo estatal en tanto sostiene “la construcción de una alternativa pedagógica que alcance verdaderamente valores sociales y humanos como la solidaridad con excelencia educativa, hoy tan alejadas de las

escuelas argentinas debido a la falta de políticas educativas de parte del Estado y por la necesidad de las instituciones de atender la emergencia social y dejar de lado su verdadero rol”. Desde esta perspectiva, la propuesta educativa busca generar una rutina de referencia laboral “que sirva a los jóvenes que concurren a la escuela como medio de construcción de un eje de organización cotidiana”.

A partir de los primeros acercamientos al campo, los supuestos iniciales de investigación sostenían que estos movimientos sociales contestatarios –que resisten a las condiciones de vida desigual en una sociedad vertiginosamente fragmentada– resignifican el contenido de la socialización de niños y jóvenes adolescentes y proponen prácticas de educación alternativas que cuestionan a la escuela estatal en al menos dos sentidos: a) como un instrumento democratizador que favorezca la igualdad y la emancipación para dichos sectores; y b) como herramienta que garantice la inserción laboral o la continuidad educativa que el propio sistema de educación pública no puede garantizar. Por su parte, la continuidad del trabajo de campo permitió documentar las potencialidades y límites que cotidianamente se plantean en esta institución escolar y que muestran las tensiones a la hora de construir una escuela alternativa.

La escuela comunitaria

En esta escuela secundaria comunitaria los estudiantes participan en talleres de producción agraria –que son parte de la currícula escolar– en los cuales desarrollan las tareas acompañados por los educadores que son, además, trabajadores en la cooperativa agraria. En esta búsqueda de una “escuela alternativa”, los educadores ponen en cuestión la efectividad de los dispositivos escolares y plantean estrategias alternativas para relacionarse con los jóvenes. En este punto, ocupa un lugar central la cuestión de la evaluación, definida más como “conversar acerca del compromiso puesto en las clases y en el proyecto educativo”, y menos como “tomar un examen para ver lo que saben o no”. En este sentido, la clave para determinar si un estudiante pasa o no de año “es el grupo, no lo académico”, es decir, cuenta su integración y compromiso grupal, independientemente de sus logros académicos. Esta cuestión –que ha

4. La fuente de las citas de este párrafo es un documento institucional de circulación interna.



sido la más discutida en las asambleas de educadores– es señalada como peligrosa por el propio grupo, en cuanto la escuela podría transformarse en un mero “lugar de contención” o “una escuela para pobres”⁵.

Pese a la búsqueda constante de un distanciamiento con la “educación tradicional”, en ocasiones el peso de las disposiciones incorporadas en los educadores a través de su paso por el sistema escolar replica en la práctica cotidiana la misma lógica que se busca transformar. Así, por ejemplo, los educadores que dictan materias –a diferencia de aquellos que dictan talleres– concurren a la escuela sólo una vez a la semana, lo que dificulta sostener un proyecto educativo colectivo, pues esto requiere trabajo y planificación conjunta. Sumado a ello, y dado que la escuela no cuenta con subvención estatal y se sostiene fuertemente en el aporte voluntario de los educadores, el ausentismo y la rotación de docentes se vuelve recurrente, sobre todo a partir de la segunda mitad del año. Como veremos a continuación, en las prácticas y representaciones de los estudiantes también pesan las disposiciones incorporadas en el transcurso de su vida escolar. Las mismas abarcan maneras de ser o hacer de los jóvenes que interpelan al proyecto educativo desde su experiencia escolar y que ponen en evidencia las dificultades de transformar el “habitus escolar” de educadores y estudiantes.

Corresponde aclarar que si bien los sujetos tienen posiciones y prácticas en cierta medida heterogéneas, a los fines de este trabajo analítico se retoman las posiciones predominantes, atendiendo a los discursos y

prácticas que permiten observar la particularidad de esta organización en relación al problema planteado. Asimismo, para preservar el anonimato de los interlocutores se ha optado por seudónimos en todos los testimonios.

La perspectiva de los jóvenes

Como se anticipó, el trabajo de campo en La ola se inició en abril del 2009⁶. Ese año comenzaba el primer año de la escuela comunitaria agrotécnica. El primer grupo de estudiantes estaba compuesto por 24 jóvenes (14 varones y 10 mujeres), de los cuales aproximadamente la mitad provenía del hogar convivencial de La ola y el resto de barrios cercanos a General Rodríguez y Luján. De los 24 estudiantes, dos tercios presentaban entre uno y tres años de sobreedad, debido a la repitencia o el abandono escolar. Al finalizar el año, el grupo se redujo a 16 estudiantes y sólo 10 de ellos cursaron además el segundo año durante el ciclo lectivo 2010. Cuando les pregunté a los jóvenes sobre los compañeros que ya no cursaban, me explicaron que algunos se mudaron, otros cambiaron de escuela y (los menos) dejaron de estudiar.

Por otra parte, en estos dos primeros años se observó que habitualmente los jóvenes llegaban tarde a la mañana, faltaban –al menos– un día a la semana, y en ocasiones, se ausentaban por semanas, e incluso meses.

5. Testimonios de distintos educadores en asambleas varias.

6. Análisis realizado en este artículo se sustenta en el trabajo de campo llevado a cabo en los años 2009 y 2010.

Este tema ha sido una preocupación constante de los educadores, que le adjudican un sentido particular al hecho de que los estudiantes vayan a la escuela: “la transformación de la realidad tiene que ver con tener un formato de estructura que le permita transformar la realidad. [Faltar a la escuela] lleva al trabajo informal. Si no puede venir todos los días, no va a poder construir un proyecto de vida, (...) porque mañana les podés dar el mejor trabajo del mundo y no lo van a poder sostener. Entonces no debemos contribuir a un modelo de vida que socialmente los lleve al fracaso”. El fragmento, dicho en una asamblea escolar, remarca la importancia de construir la rutina de asistir todos los días a la escuela para romper con “un modelo de vida (...) que tiene que ver con construir fracasos”. Por su parte, en las entrevistas realizadas con los jóvenes, ellos relatan que esta práctica era habitual en su escuela anterior. Si bien La ola sostiene otro modelo educativo, en la lógica de los jóvenes parece primar el hecho de que se trate de una institución escolar, y en ese sentido actúan de acuerdo a las estrategias adquiridas.

Subyace aquí una pregunta: ¿cómo generar interacciones que no evoquen el modelo escolar tradicional? En esta búsqueda se enmarcan algunas de las estrategias que se ponen en práctica en La ola. Así, por ejemplo, a diferencia de la escuela tradicional, en La ola ningún joven se queda “libre por faltas”, y si alguien se ausenta siempre es reincorporado. En estas ocasiones, los educadores conversan con el estudiante para intentar que se “comprometa con el proyecto”. Por otra parte, algunas situaciones de ausentismos son explicadas por algunos educadores como una falla en la propuesta educativa, y entonces se vuelve a insistir en que el eje de la escuela debe ser el trabajo “concreto”⁷. Así le responde un educador a otro, que señala el desinterés de los pibes: “por ahí no se enganchan porque no es el mundo del pibe. (...) El contenido se le tiene que volver una herramienta”.

En este marco, una primera pregunta que guiaba la indagación empírica era por qué los jóvenes habían elegido venir a esta escuela, y luego, por qué se quedaban. Sorprendentemente, en muchos de los

casos esta “elección” parecía ser la única posible, poniendo en duda entonces que se trate de una “elección”, tal como lo relata Jorge, un estudiante de segundo año que casi no falta: “mirá, es muy fácil, si no vengo después no me puedo ir de vacaciones”. Le pregunto entonces: “está bien, ¿pero por qué venís a esta escuela y no a otra?”. Me responde: “porque en la otra no me quieren”. “¿Y acá por qué te quedás?”. Y Jorge me dice: “acá no te joden”. A la conversación se incorpora Ignacio, también alumno de segundo año, que agrega: “tenés más libertad. Si me quiero ir, me voy. En la otra te queman la cabeza”. En general, los jóvenes señalan dos aspectos positivos de este proyecto educativo como las causas centrales para elegir esta escuela, y para quedarse. El primer aspecto se desprende del fragmento anterior, la “libertad” para ausentarse y para moverse en el espacio escolar – en la práctica implica poder salir y entrar del salón de clases cuando lo desean–, pero también implica una mayor tolerancia en caso de reiteradas ausencias, cuestión que es valorada por el propio Jorge: “acá cuando vos faltás, capaz que no te dicen nada. En la otra escuela ya te van preguntando, te investigan todo, te mandan la asistente social, todo... si vos faltás y no llevás certificado diciendo que estabas enfermo, no te creen nada, y te van con la asistente social. Acá no, vos llevás el certificado y listo: ya te creen”. Le pregunto entonces si falta porque le pasa algo o porque no quiere ir a la escuela, y me responde: “no, yo falté solamente una semana porque estaba enfermo. Me había pasado como si me hubiera bajado la presión. Estaba medio descolorido, me mareaba. Fui un montón de veces a un oculista y me decía que no era nada. Era así nomás, una fiebre, y después fui a una amiga de mi mamá y me dijo que estaba insolado. Tenía insolación (...) El anteaño pasado también me había agarrado insolación en la Escuela 71, y ahí falté un par de días. Llevé el certificado, pero ya era tarde, porque yo tenía que entregar muchos trabajos prácticos, porque había como pruebas. Y ya era tarde... me hicieron hacer de nuevo el año”. Nótese que Jorge, en el fragmento, rescata cómo desde la organización le “creen”. Es precisamente esta característica, el hecho de ser escuchados, lo que los jóvenes rescatan, en contraposición con su experiencia escolar anterior: “acá te escuchan si tenés un problema, y no te ponen un cero si no hacés la tarea”, dice Tatiana. Y otra joven, Cecilia, que cursó su escuela primaria en Posadas, señala que en Misiones “es todo diferente, te tratan mal todos. Acá no. Acá es diferente”. Le pregunto quién la trataba

7. Esta concepción que enfatiza el carácter instrumental del conocimiento –tal como lo hiciera la tradicional escuela técnica, limitada a transmitir conocimientos técnicos y destrezas manuales– ha hecho crisis ante los actuales cambios tecnológicos y organizativos en el mundo del trabajo. Las nuevas concepciones sostienen la importancia de la formación en un conjunto de conocimientos científicos y tecnológicos asociados a los nuevos procesos productivos.

mal: “bueno, te critican si te portás mal, te ponen en penitencia. Si vos te portas mal, vos tenés que hacer algo”. Cuando le consulto cómo son las penitencias allá, me dice: “si vos le pegás a un compañero, te ponen en penitencia, te ponen enfrente de la bandera o si no te dejan en la dirección por una hora. Y ahí te empiezan a decir ‘si vos te portas mal te van a sacar de la escuela’. Acá es todo diferente. Acá todos te hablan y te tratan diferente. También, los profesores de allá no juegan con nadie. Entonces vos querés hablar con ellos y te dicen: ‘Ay, ahora no puedo, después’, ‘hoy no puedo porque estoy cansada’, ‘hoy no puedo porque sí’. Y con ellos vos no podés hablar, y tenés que hablar con una amiga. Porque querés contarles cosas a ellos, y ellos no te dejan: ‘Ay, que yo no puedo, otro día’”.

Asimismo, los estudiantes rescatan el aprendizaje de las tareas del campo que realizan en los talleres. En ese sentido, parecen recuperar el valor social y pedagógico del trabajo manual como elemento formativo que no es resaltado ni plasmado en la escuela tradicional. El siguiente fragmento resume lo anterior: ante mi pregunta acerca de qué es lo que más les gusta de su actual escuela, José me responde: “lo que más me gusta son los talleres, porque hacemos cosas que en otras escuelas no se aprenden. Por ejemplo, esas cosas de electricidad, los boyeros, ¿viste? Vos tenés otras escuelas donde uno llega a grande y no sabe qué hacer. Porque no sabe. Y por ejemplo acá nos enseñaron, nos enseñan. El Pepe nos está enseñando ahora, porque él ya hace cuatro años que está acá”.

Aunque los jóvenes valoran positivamente los aprendizajes adquiridos en los talleres, en ocasiones y dada la “libertad” de movimiento, “se escapan de los talleres diciendo que van a música y después andan dando vueltas”, tal como señala un educador en una entrevista. Por otra parte, aunque los talleres parecen ser espacios valorados, ningún estudiante rescata el aprendizaje de las materias que se dictan en el salón de clases, las que ellos denominan “teóricas”⁸. Por el contrario, parecen acordar que en general esta escuela es “más fácil” que las otras. Así lo sostiene Pepe, un joven que dejó la escuela en segundo año y ahora “no quiere saber nada de leer y escribir”, pero que me advierte que su hermana menor irá a la escuela de La ola el año próximo. Le

pregunto por qué se cambia de escuela (acaba de terminar sexto grado de primaria en una escuela de Luján), y me dice: “en las otras escuelas tenés que estudiar mucho, y si hacés bardo te suspenden cuatro días. Acá los profesores te entienden, si te mandan a hacer algo y no tenés ganas de hacerlo, ellos te entienden. Por eso mi mamá la va a mandar acá”.

En definitiva, los jóvenes explican su asistencia a la escuela por la “libertad” que les brindan, la posibilidad de ser escuchados y la facilidad para aprobar las materias. Sin embargo, es evidente que esta última cuestión necesita ser revisada, puesto que, como sostiene un educador, “lo alternativo no debe desacreditar lo académico”. Si, como sosteníamos al comienzo, “pedagogía alternativa” se piensa con el “fin” de generar espacios de construcción de nuevas ideas y saberes –basados en la concientización, la emancipación y la liberación de los sujetos– y como un “medio” para acceder a la cultura dominante, el análisis de esta experiencia educativa reconoce las deudas para alcanzar esto último. Por último, nos interesa destacar que, en general, las investigaciones que analizan experiencias educativas alternativas coinciden en señalar sólo los aspectos positivos de estas prácticas, es decir, el reconocimiento de sujetos –con trayectorias escolares signadas por el fracaso y la exclusión– a quienes estas escuelas les otorgan la voz y el protagonismo que otras experiencias escolares les negaban. En términos académicos esto se traduce en experiencias de “inclusión social”. Sin embargo, sin negar la “inclusión” social que estas escuelas posibilitan, este trabajo buscó profundizar también en las limitaciones de las organizaciones sociales para construir una escuela alternativa, donde se generen experiencias educativas exitosas y no sólo valederas.

8. En esta cuestión se busca respetar las asignaturas que determina el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, a saber: Prácticas del Lenguaje, Matemática, Inglés, Ciencias Naturales (1º año) o Biología/Físico-química (2º año), Ciencias Sociales (1º año) o Historia/Geografía (2º año), Educación Física, Educación Artística y Construcción Ciudadana.



Consideraciones finales

La nueva Ley de Educación Nacional 26.206 extiende la obligatoriedad escolar a toda la población a partir de los cinco años y hasta la culminación de la Educación Secundaria. Este mandato implica asumir el compromiso de universalizar la enseñanza Media y, al mismo tiempo, plantea la necesidad de definir las diversas políticas que deberán encarar tanto el Estado Nacional como los estados provinciales para poder dar una respuesta efectiva a este desafío. En este nuevo contexto se destaca el crecimiento continuado de experiencias educativas de la mano de organizaciones sociales, y entre ellas un lugar importante lo ocupan los bachilleratos populares con un número cada vez mayor de jóvenes. Estas prácticas ponen en tensión el supuesto de la escuela pública como un instrumento democratizador y, al mismo tiempo, evidencian la necesidad de repensar el formato de escuela tradicional para dar respuesta a los jóvenes que hoy no terminan su escolaridad secundaria. En este camino, la experiencia analizada en este trabajo contribuye a repensar el contenido de la socialización de los jóvenes adolescentes mediante prácticas que favorecen la igualdad y la emancipación de las nuevas generaciones. Asimismo, muestra que formatos escolares más flexibles logran alcanzar –al menos– la permanencia de los jóvenes en la escuela. Sin embargo, y como también se señaló, el proyecto tienen dificultades para lograr un conocimiento exitoso que garantice la

continuidad educativa de estos jóvenes o su inserción laboral. Como señala un educador, “hay que ajustar los contenidos para que [los jóvenes] se apropien del saber. Si no, esto es un lugar de contención”.

En este punto creemos que un proyecto educativo no puede avanzar ni sostenerse solamente con el “voluntarismo” o la “militancia” que caracterizan a los movimientos sociales. De ser así, estas escuelas quedan condenadas a la falta de recursos materiales y pedagógicos, que entendemos ponen límites a las posibilidades de aprendizaje y apropiación del conocimiento. Por ello, postulamos que es imprescindible la articulación entre el Estado y las organizaciones sociales para potenciar los logros de estas últimas y superar sus limitaciones. De lo contrario, estas escuelas corren con el riesgo de no ser más que “escuelas para pobres”.

Bibliografía

- Batallán, Graciela (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Batallán, Graciela y José Fernando García (1992). "Antropología y participación. Contribución al debate metodológico". En: Revista Publicar, Nº 1, Colegio de Graduados de Antropología, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre (2000) [ed. orig. 1984]. *Cuestiones de sociología*. Istmo, Madrid.
- Giddens, Anthony (1982). "Hermenéutica y teoría social". En: Profiles and Critiques in Social Theory, University of California Press. Traducción Mimeo de José Fernando García.
- Heller, Agnes (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Península, Barcelona.
- Hernández Isabel et. al (comp) (1985). *Saber Popular y Educación en América Latina*. Ediciones CEAAL, Búsqueda, Buenos Aires
- Lahire, Bernard (2004). *El Hombre Plural*. Los resortes de la acción. Bellaterra, Barcelona.
- Lahire, Bernard (2007). *Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples*. Revista de Antropología Social, Vol. 16, Universidad Complutense de Madrid (21-38).
- Neufeld, María Rosa. (1996/1997). "Acerca de Antropología Social e Historia: Una mirada desde la Antropología de la Educación". En: Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano. Nº 17
- Padawer Ana, Gabriela Scarfó, Marina Rubinstein y Marina Visintín (2009). "Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización" en *Revista Intersecciones en Antropología*, Vol. 10 Nº1. Olavarría. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-373X2009000100010
- Scarfó, Gabriela (2010) "Tensiones en torno a la relación entre niños, jóvenes adolescentes y trabajo. Un estudio antropológico en el seno de dos movimientos sociales" en *Revista Margen*, Nº 57. Buenos Aires. Disponible en <http://www.margen.org/suscri/numero57.html>
- Rockwell, Elsie (1991). *La dinámica cultural en la escuela*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios avanzados del IPN. México.
- Rockwell, Elsie. 1996. "Keys to appropriation: rural schooling in Mexico". En: Levinson, Bradley; Folley, Douglas y Holland, Dorothy (eds.). The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice, State University of New York Press, Albany, 301-324. Traducción Laura Cerletti
- Sennett, Richard. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama, Barcelona.
- Sverdlick, Ingrid y Pablo Gentili (comp) (2008). *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas. E-Book, Buenos Aires.