

# Los desafíos en la búsqueda de prácticas escolares alternativas



Gabriela Fernanda Scarfó, Mónica Córdoba,  
Lourdes Arnoten\*

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, algunas organizaciones sociales cuestionan fuertemente la modalidad hegemónica de educación y construyen alternativas pedagógicas que buscan garantizar el derecho a la educación de aquellos “excluidos del sistema estatal”.

El objetivo de este escrito es reflexionar desde un enfoque histórico-etnográfico sobre la práctica escolar de *educadores* que se desempeñan en escuelas creadas por organizaciones sociales y analizar la experiencia de estos sujetos, atendiendo al peso de las *disposiciones* incorporadas.

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.

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

\* Universidad de Buenos Aires

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– (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).

Desde esta perspectiva, se reconoce que los procesos de socialización en la primera etapa de la vida se nutren de múltiples experiencias en distintos contextos y momentos, desde y en 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 partícipes 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.

El acercamiento a las experiencias de las diversas generaciones 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 mismos 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 y adultos 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.

## Prácticas educativas alternativas y movimientos sociales

En Argentina, a partir del cambio de siglo, surgen espacios educativos alternativos a cargo de organizaciones y movimientos sociales 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). Estas organizaciones y movimientos cuestionan la modalidad hegemónica de *educación estatal* 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 popular. 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, hemos realizado trabajo de campo en distintas organizaciones sociales: una escuela secundaria agrotécnica denominada *comunitaria*, y dos Bachilleratos Populares diferenciados por sus orientaciones políticas.

Los supuestos iniciales de la investigación sostenían que los movimientos sociales contestatarios resignifican el contenido de la socialización de jóvenes y adultos 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 sido la más discutida en las *asambleas de educadores*– es autoseñalada como peligrosa, en cuanto la escuela podría transformarse en un mero “lugar de contención” o “una escuela para pobres”.

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 coordinan *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. 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.

## Los Bachilleratos Populares

Desde su inicio los Bachilleratos Populares se han caracterizado por la vinculación con procesos de territorialización dados en el marco de otras luchas sociales y en el seno de diversas organizaciones, manifestando diferentes niveles de cuestionamiento hacia el sistema educativo formal. La centralidad de la crítica al sistema escolar se encuentra en el carácter reproductivista de los valores hegemónicos de la sociedad y la concepción de la educación como una mercancía más del sistema capitalista. (Córdoba, Rubinstein, 2011).

A pesar de la heterogeneidad que se plantea en la organización interna de los espacios, y su perspectiva acerca de la educación popular, puede considerarse un elemento común la ausencia de una forma de autoridad institucionalizada. Los espacios de *discusión*, como las *mesas* o *asambleas* en las que se plantean cuestiones del tipo organizativas, de resolución de conflictos y temas coyunturales, constituyen espacios de democratización de los que participan tanto *docentes* como *estudiantes*.

Además, existen otras instancias de debate entre los mismos educadores, tanto locales como interbachilleratos en las que, en la búsqueda de una educación alternativa no “bancaria” o reproductivista, que se aleje de principios meritocráticos se cuestionan los “criterios de evaluación” tradicional, se formulan programas alternativos de cada materia incorporando contenidos “críticos de la realidad existente” o se proponen materias cuyo objetivo sea alentar la “intervención barrial”. A esto se suma el debate sobre la conmemoración de “fechas patrias” y de las celebraciones de “actos escolares” con sus protocolos “tradicionales”, en contraste con la reivindicación de aquellos símbolos, relatos y personajes que se consideran significativos para la formación de “sujetos políticos” Estos contenidos, junto con las diversas instancias de debate y acción, configuran representaciones y modos de hacer a través de los cuales se busca incentivar el pensamiento crítico y la participación política de los sujetos.

En otros aspectos muestran similitudes con las escuelas del sistema oficial: la forma en que se dictan las materias, la organización por años, la estructura de algunas clases –particularmente las del área de exactas- y la burocracia escolar. En este sentido, entre muchos estudiantes- en especial los de los primeros años- se hacen sentir las representaciones y prácticas, incorporadas en sus trayectorias previas en la escuela *tradicional*: en cuestionamientos a temas definidos por ellos como “políticos” (entre los estudiantes más jóvenes), en reclamos por los “actos escolares”, por la figura de “la directora” o “el director” y en la reivindicación de la utilización de símbolos nacionales (principalmente entre los adultos de mayor edad). Al igual que en la escuela comunitaria, los bachilleratos se sostienen de forma voluntaria, razón por la cual las reestructuraciones del plantel docente, a partir de la ausencia o el alejamiento de los mismos, dificulta la continuidad de las clases y altera la organización del bachillerato. En los últimos años se ha evidenciado un cambio en la composición etaria de los estudiantes, aumentando el ingreso de jóvenes de entre 16 y 25 años, cuestión que condujo a la necesidad de orientar los programas y actividades atendiendo a las necesidades y de estos sujetos.

## 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 entre 16 y 25 años. 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, como de los adultos que continúan la búsqueda de espacios para finalizar sus pendientes estudios secundarios.

En este camino, las experiencias bajo estudio permiten repensar de qué modo estas favorecen la igualdad y la emancipación de las nuevas generaciones. Desde ya, los

formatos más flexibles logran alcanzar la permanencia de jóvenes y adultos en su escolarización. No obstante, el estudio señala diversas dificultades para el logro de un conocimiento exitoso que garantice la continuidad educativa o la futura inserción laboral de sus egresados. De todos modos los movimientos sociales al organizar estas experiencias educativas manifiestan su valoración del bien educativo, la interpelación a las instituciones tradicionales y la creatividad en la formulación de nuevos espacios de democratización de los conocimientos.

## Bibliografía

---

- » Batallán, Graciela (2007) *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- » Batallán, Graciela y García, José Fernando (1992). “Antropología y participación. Contribución al debate metodológico”. En: *Revista Publicar*, Nº 1, Colegio de Graduados de Antropología, Buenos Aires.
- » Bourdieu, Pierre (2000) *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- » Giddens, Anthony (1982) “Hermenéutica y teoría social”. En: University of California Press, *Profiles and Critiques in Social Theory*. Traducción mimeo de José Fernando García.
- » Heller, Agnes (2002) *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- » Hernández Isabel et. al (comp) (1985) *Saber Popular y Educación en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones CEAAL, Búsqueda.
- » Lahire, Bernard (2004) *El Hombre Plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
- » Lahire, Bernard (2007) “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples”. En: *Revista de Antropología Social*, Vol. 16: 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: PAG.
- » 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
- » Sverdllick, Ingrid y Pablo Gentili (comp) (2008). *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas. E-Book, Buenos Aires.