

“Esta escuela nació siendo contenedora”.

El proceso de comunalización en una escuela de los márgenes

María Soledad Fernández

Universidad Nacional de Río Negro – Sede Andina / IFDC Bariloche

msfernandez@unrn.edu.ar

Introducción

La ponencia que aquí presento está enmarcada en mi investigación de Tesis de Maestría presentada en la Universidad Nacional de Quilmes¹ y dirigida por la Dra. Ana Ramos (UNRN – IIDyPCa – CONICET). La misma tiene como tema central a las relaciones de la escuela con la familia en instituciones con jornada extendida, insertas en barrios de la periferia de pueblos y ciudades rionegrinos.

El programa de **“Escuelas de Jornada Extendida”** es considerado en esta investigación etnográfica como una política educativa focalizada (Vassiliades, 2008) implementada en la provincia de Río Negro desde el año 2006 con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo.

El tema que convoca a esta investigación surge de una experiencia concreta, vivida en una escuela con jornada extendida de la ciudad de S.C. de Bariloche, provincia de Río Negro. Esta institución, nominada por el Estado provincial como escuela primaria N°55² y llamada por sus propios actores como **“Inayen”**³, forma parte del primer grupo de **“Escuelas de Jornada Extendida”** con las cuales se inició el programa, y es una de las instituciones pioneras en ponerlo en marcha en la ciudad de Bariloche. Es una institución, además, que se plantea y replantea cotidianamente su vinculación con las familias de los niños en el marco de la extensión de la jornada escolar.

¹ Defensa pendiente.

² Para preservar la identidad de los actores implicados, los nombres de las instituciones así como de las personas fueron modificados en este trabajo.

³ Inayen en lengua mapuche significa **“estar cerca”**.

El recorte de investigación que presentaré en este trabajo da cuenta de un análisis histórico en relación al concepto de comunalización (Brow, 1990) el cual permite describir y comprender las continuidades y rupturas que se entretajan entre la relación escuela y familia en torno a la fundación de la institución educativa. La concepción nativa de “escuela contenedora”⁴ no sólo caracteriza el proceso de negociación y discusión que se entretaje entre la escuela, las familias que envían a sus hijos a esta y el Estado desde el contrato fundacional mismo de la escuela, sino que también demarca formas de acción compartidas que, al ser producidas históricamente, generan prácticas inéditas en el contexto actual para entender la idea misma de “contención”.

El programa de “Escuelas de Jornada Extendida”, a grandes rasgos, implica una extensión del tiempo escolar, pasando del turno tradicional de 4 horas y 15 minutos a 8 horas de trabajo pedagógico con los niños y niñas dentro de la escuela. Asimismo supone un cambio en las propuestas pedagógicas, y en las relaciones con la familia también, ya que éstas pasan a ser consideradas como participantes activos en el proceso de escolarización de los niños.

El enfoque de investigación con el que realicé este trabajo es el etnográfico. En este marco epistemológico y metodológico, hacer etnografía respondió al propósito de describir los fenómenos sociales observados acompañando continuamente la acción de “observar participando” con un trabajo reflexivo sobre el mismo proceso de investigación, con el fin de refinar o construir categorías teóricas que orienten la descripción y comprensión de los fenómenos estudiados. Supuso, además, recuperar lo particular y singular de las experiencias y teorizaciones locales para producir esas categorías y repensar temas y fenómenos sociales en un nivel más general (Rockwell, 2009).

Aproximaciones teóricas y metodológicas

Como mencionara anteriormente, esta ponencia se interroga acerca de por qué la categoría nativa de “escuela contenedora” es el producto de un trabajo colectivo entre escuela – barrios y familias interpelados por el Estado. Este interrogante se enmarca una pregunta mayor que circuló durante mi trabajo etnográfico; *¿Cómo se producen y reproducen las relaciones entre escuela y familia cuando se implementa el programa de “Escuelas de Jornada Extendida” en instituciones primarias de la periferia de barrios y ciudades rionegrinos?* Es decir, en cómo la escuela y la familia, en tanto instituciones de la sociedad civil (Portelli, 1977) entretajan su historia, en el contexto contemporáneo, atravesadas no sólo por una política pública como es la de “Escuelas de Jornada Extendida” (EJE), sino también por numerosas transformaciones en la vida cotidiana, política, social, económica, cultural y también educativa.

⁴ Esta idea de “escuela contenedora” fue registrada tanto en los relatos históricos que describen los inicios de la escuela así como también en el contexto contemporáneo de implementación de la EJE.

Para analizar esta relación, entonces, defino, en primer instancia, a la **escuela** como institución social y política creada por el Estado Nacional a finales del SXIX en la Argentina (Puiggrós, 1990), con la clara intención de educar a la ciudadanía bajo la identidad nacional a la vez de brindar ciertos ordenamientos necesarios para desenvolverse en el mundo del trabajo (Puiggrós, 1990). A esta definición, de carácter más histórico, la complementa Jan Nesor (1994) al definir a la escuela como *“un conjunto de nodos en múltiples redes entrecruzadas que rebasan por mucho las bardas del edificio escolar”* (Nesor, 1994). Esta mirada, más articuladora entre la escuela y sus contornos (Santillán, 2007), nos permite hacer foco en los modos particulares en los que se producen y reproducen intersticios de diálogo y negociación entre el afuera y el adentro escolar. Es decir, en las formas en que *“se crean espacios para la formación de relaciones sociales entre personas de diferentes clases, géneros, castas, grupos étnicos y de edades que difícilmente se encontrarían en otros lugares”* (Levinson y Holland, 1998, p. 26). En esos intersticios o grietas es donde, a partir de la implementación del proyecto de “Escuelas de Jornada Extendida” (EJE), la familia y la escuela ponen en tensión sus prácticas y sentidos haciendo jugar sus propias ideas sobre la relación con el Estado (Carli, 2009, Briones y Ramos, 2010, Aguilar, 1995, Foucault, 1990, Rose, 2007) y sus formas de interpretar los contextos sociales, históricos, políticos y culturales en los que se inscriben sus vidas.

En este contexto, la **educación pública**, en tanto derecho social adquirido históricamente (Filmus, 1999), es vista no sólo como un espacio de transmisión de la cultura hegemónica (Carli, 2009) sino también como un espacio de luchas y procesos contra hegemónicos (Gentili, 2010, Sirvent, 2001).

En segundo lugar, defino **familia** recuperando los aportes de Pierre Bourdieu en tanto categoría social que juega un rol clave (y determinante) en el mantenimiento del orden social. No sólo porque implica una noción biologicista de la reproducción sino también porque como ficción realizada, promueve el sostenimiento de distinciones sociales, económicas y culturales en el campo social. Asimismo, para Bourdieu (1998), la familia es *“uno de los lugares por excelencia de acumulación de capital bajo sus diferentes especies y de su transmisión entre generaciones”* (ídem. p. 61).

Con respecto al carácter relacional de los conceptos de **escuela y familia**, estas relaciones han ido transformándose históricamente en virtud de las demandas sociales y de los Estados (Thisted, 2000). En el contexto actual, caracterizado por la lógica neoliberal (Feldfeber, 1997, Gentili, 2007, 2010), la relación escuela y familia ha sufrido cambios sustanciales ya que las familias de los alumnos se han ido convirtiendo en “clientes” de servicios educativos (Thisted, 2000) al considerarse a la educación como un bien de mercado (Apple, 1998). Asimismo, este carácter relacional entre escuela y familia también es visto en torno a la idea de **comunidad**, una categoría

nativa cuyos valores específicos se producen en la interacción social entre los actores en el campo, y cuyo valor de análisis lo tomo de la definición de Nikolas Rose (2003)

*“la comunidad de cada uno no es nada más - ni nada menos – que esas **redes de lealtad** con las que uno mismo se identifica existencial, tradicional, emocional o espontáneamente (en apariencia), más allá y por encima de cualquier valoración calculada, basada en el propio interés”* (Rose, 2003 pp. 122).

Esta idea de comunidad en tanto “*redes de lealtad*” (Rose, 2003) que son en apariencia armoniosas es puesta en cuestión cuando las experiencias en torno al “estar juntos” (familia y escuela) se ven interpeladas por el ingreso a la escena del Estado. Ampliando esta noción de comunidad, recupero de Brow (1990) la categoría de **comunalización** ya que es la que permitirá, desde los relatos de los mismos actores, profundizar el análisis sobre las múltiples redes que se tejen entre los trabajadores de la escuela y las familias⁵ de los niños.

En este contexto, Brow define comunalización cómo “*cualquier patrón de acción que promueve sentidos de pertenencia*” (Brow, 1990, pp. 15). Es decir, la comunalización implica un proceso continuo que facilita la creación de tales sentimientos o lazos afectivos a partir de experiencias compartidas.

En relación a la idea de **Estado**, recupero de Trouillot (2001) la definición de Estado en tanto “*un conjunto de prácticas, procesos y sus efectos (...) que carece de fijeza institucional. Su materialidad reside en el discurrir de los procesos y de relaciones de poder que se despliegan cotidianamente en múltiples sitios*” (Trouillot, 2001 en Petrelli y Gessagui, 2009).

En estrecha relación con esta definición me interesa recuperar también de las antropólogas Vena Das y Deborah Poole (2008) la noción de “estado desde los márgenes”. En ella se concibe al estado no ya como un poder centralizado, sino más bien desde sus contornos. Estos bordes son los que regulan las acciones de las personas cotidiana e históricamente. Desde esas mismas acciones las personas “*moldean las prácticas políticas de regulación y disciplinamiento que constituyen aquello que llamamos ‘el estado’*” (Das y Poole, 2008 pp. 19). De este modo, son esas acciones las que se conforman como presencias estatales en estos márgenes; de manera ilegible, desordenada y desarticulada forman parte de lo que es en realidad el estado en esos sitios alejados del centro, siendo, incluso, constitutivos del mismo.

⁵ La relación escuela y familia es un término nativo al que los docentes y equipo directivo de la institución se refieren cuando reflexionan o ponen en discusión las acciones o situaciones en las que se ven interpelados al querer (o no) incluir a las familias de los alumnos a la escena escolar. Esta noción nativa la utilizan en general para referirse a problemas cotidianos que hace que la escuela, de acuerdo a sus propios sentidos, tenga que avanzar sobre funciones y responsabilidades que, desde estos actores consideran que deberían formar parte de la “tradición familiar” y como no lo son, lo intentan incluir y transmitir desde la institución educativa.

Como mencionara anteriormente, la implementación de la extensión del tiempo escolar (EJE) fue definida durante mi trabajo de campo como una **política focalizada** (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1998, Vassiliades, 2007). La “focalización” se refiere a uno de los aspectos o componentes que caracterizó, junto con la descentralización y la primacía del componente asistencial en la política social de la Argentina en la década del 90, al paradigma de Nueva Derecha. En este marco de transformaciones del Estado y sus políticas es que la escuela Inayen “nació siendo contenedora”⁶ poniendo en marcha políticas focalizadas que se extienden hasta nuestros días.

En estrecha relación con este planteo, en el campo de la educación, Alejandra Birgin, Inés Dussel y Guillermina Tiramonti (1998) definen a los programas de política focalizada como aquellos que identifican “*grupos poblacionales con determinada problemática*” (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1998, pp. 53), circunscribiéndolos a un grupo demarcado. Éste deviene entonces en sujeto beneficiario hacia el cual orientar planes, proyectos y programas, atendiendo a la problemática específica que lo define como vulnerable.

Estos programas a su vez son disputados entre las escuelas mediante mecanismos de competitividad puesto que, se transformaron en el modo estándar de conseguir fondos o financiamientos que, de otras formas, no podrían ser adquiridos. Esta presión, generada por la competencia y la puesta en juego de diversas tecnologías del yo (Foucault, 1990, Rose, O’Malley y Valverde, 2012), ha generado en las escuelas la exigencia de una mayor autonomía y autogestión institucional. Estas nuevas tecnologías, utilizadas en la administración y distribución de los recursos, fueron haciendo de los maestros, directores, padres y personal no docente los sujetos responsables sobre los que recae el éxito o el fracaso de sus proyectos educativos.

En relación a la categoría teórica de “**escuela contenedora**”, Lidia Cardinale y Adriana Abel (2013) sostienen que en las escuelas de los márgenes con jornada extendida, es necesario desnaturalizar este concepto ya que, sinoeste se instala con fuerza en el discurso docente promoviendo una escuela más vinculada a la “compensación de las desigualdades sociales” que a la educación de las poblaciones infantiles.

Como antecedentes de investigación, recupero principalmente las etnografías latinoamericanas que indagan y describen acerca de los procesos educativos en contextos de desigualdad social (Aguilar, 1995, Rockwell, 1995, Milstein, 2003, 2009, Cerletti, 2011, Achilli, 2010, Santillán, 2007, 2010, 2012, Padawer, 2008, Auyero y Berti, 2013) así como también aquellas que fundamentan las estrechas relaciones que se sostienen interdisciplinariamente entre las Ciencias de la Educación y la Antropología Social cuando el objeto de estudio son los procesos educativos y escolares (Aguilar,

⁶ Esta frase es recuperada de una de las entrevistas realizada a ex docentes de la institución.

1995, Rockwell, 1995, Santillán, 2007, 2010, 2012, Levinson y Holland, 1996, Milstein, Fernández y otros, 2007, Mendes de Gusmao, 2005).

Entre las investigaciones que conforman los antecedentes también se encuentran aquellas de investigadoras que actualmente indagan desde otros puntos de vista la implementación de la jornada extendida en la provincia de Río Negro (Cardinale 2012, Cardinale y Abel, 2013, Vercellino, 2012, 2013).

La aproximación metodológica, como adelanté anteriormente, es la etnográfica. De acuerdo con la tradición antropológica, la etnografía es concebida en su triple acepción: como enfoque, método y texto (Guber, 2001). Estas dimensiones ubican al etnógrafo como el principal instrumento para producir información, analizarla e interpretarla con el fin de arribar luego a descripciones sobre la realidad observada. Sin embargo, los productos de estos diferentes momentos del proceso etnográfico son el resultado de las tensiones y articulaciones entre las miradas de los actores implicados y el marco teórico con el que el etnógrafo se “sumerge” en el campo (Guber, 2001, 2006). Asimismo, la etnografía es un proceso de producción de materiales originales y de análisis de éstos para comprender prácticas sociales identificando las formas socioculturales en las que éstas hacen sentido para sus protagonistas (como relatos, chistes, cuentos, gestos, charlas, producciones escritas, imágenes, fotografías, comentarios). La descripción densa se inscribe en el discurso social pero lo graba, lo registra y lo fija, convirtiendo el flujo mismo de la acción social en relatos temporarios para pensar. Este pasaje -que significa pararse en el campo por primera vez, interactuar y relacionarse con los actores produciendo conocimiento compartido para luego escribir un texto descriptivo que plasme todo el recorrido- es un proceso largo y complejo, donde nos detenemos a pensar mientras que, simultáneamente, participamos también de ciertos itinerarios.

La decisión epistemológica y metodológica de hacer etnografía educativa entonces me permitió hacer un recorte sobre el universo existente de Escuelas de Jornada Extendida en la provincia de Río Negro al momento de comenzar la investigación en el año 2011. En este sentido, la escuela Inayen fue la primera institución educativa del nivel primario en implementar la jornada extendida en la ciudad de San Carlos de Bariloche y a la cual me acerqué en primera instancia como investigadora para conocer desde los sentidos de sus propios actores “*qué era, que significaba la jornada extendida*” (Diario de Campo, 2011). En este marco, la preocupación inicial de los docentes y directivos con los que tuve las primeras entrevistas era “*¿qué hacemos con las familias ahora que se extendió el horario de la escuela?*” (Diario de campo, 2011).

La escuela contenedora: ¿“qué hacemos con las familias ahora que se extendió el tiempo escolar”?

Las escuelas primarias rionegrinas seleccionadas por el Banco Interamericano de Desarrollo y el Consejo Provincial de Educación a partir del año 2006 fueron aquellas que cumplieren con una serie de indicadores específicamente contruidos para delimitar “poblaciones vulnerables” (Res. 959/08, Propuesta BID, 2007). Estos indicadores fueron definidos como: repitencia, sobreedad, abandono y vulnerabilidad social del alumnado. De esta manera, las normativas y resoluciones en torno al programa de Escuelas de Jornada Extendida (EJE) se conformaron como parte de las políticas globales de focalización. Estas políticas producen y reproducen una forma específica de subjetividad en la cual se privilegia la idea de que a estas escuelas asisten sujetos carentes de ciertos capitales económicos y simbólicos y que es necesaria una intervención externa para “extender” aquellos capitales culturales a estas poblaciones que les permitan “*competir en el mundo globalizado*” (BID, 2007 pp. 9) compensando así “*inequidades sociales*” (Res. 787/06 Anexo 1 pp. 4).

Durante mi trabajo de campo, evidencí en varias entrevistas etnográficas realizadas a los trabajadores de la escuela Inayen, la necesidad de profundizar el tema del vínculo de la escuela con la familia. Para estos actores, investigar esta relación era importante ya que estos observaban que tanto padres, abuelos, tíos y demás miembros de las familias de los alumnos no participaban mucho de la escolarización de sus niños pero sí pasaban cotidianamente por la escuela. Este “tránsito”, obedecía muchas veces a una historia compartida entre la escuela y el barrio y que, ahora que los niños asistían a la institución “más tiempo” esta circulación se amplificaba.

El tránsito de las familias por la escuela respondía a problemas que no eran necesariamente los de los niños o los de la escolarización de éstos, sino que los familiares se acercaban a la escuela ya sea para consultar sobre algún tema o trámite que debían realizar, para pedir algún consejo o sugerencia a los maestros o directores sobre ciertos temas que los preocupaba o muchas veces también para que alguien de la escuela los ayude a leer algún documento legal o comprenderlo si tenían alguna duda. También se acercaban cotidianamente para sacar fuera del horario a los alumnos, o para consultar por algún problema de los niños en la escuela, generalmente con algún maestro en particular. Para las directoras y docentes entrevistados de la escuela Inayen, la extensión del tiempo escolar había modificado las relaciones de la familia con la escuela.

Estas relaciones históricamente contruidas, están íntimamente ligadas a este nuevo arte de gobierno o gubernamentalidad (Foucault, 1990) que se instala con fuerza en el discurso neoliberal. Este nuevo arte de gobierno habilita a los actores que dan vida a la escuela no sólo que negocien con el sector privado y público fondos y financiamientos sino que también pongan en juego formas

autogestivas de superar situaciones de emergencia o crisis social entre escuela – barrios y familias produciendo así experiencias colectivas y afectivas compartidas.

Volviendo al caso “históricamente situado” (Marcus, 2000), la escuela Inayen no sólo es la pionera en la ciudad de Bariloche en implementar el proyecto de “Escuelas de Jornada Extendida” sino que es también una escuela con una trayectoria muy particular en lo relativo a la relación que mantuvieron con los otros actores que la rodean desde el momento de su fundación. Estas relaciones complejizan las formas de poner en juego las vinculaciones entre la escuela y la familia cuando se implementa el proyecto. Mi trabajo de campo, se concentró entonces en esta escuela. Dentro de sus límites, dediqué mucho tiempo –en conversaciones, reuniones, observaciones y entrevistas más formales—al propósito de comprender el entramado complejo de sentidos que allí se ponían en juego en una pregunta aparentemente tan simple como “qué pasa con las familias” porque estas escuelas son pensadas por sus actores como “escuela contenedora”.

El proceso de comunalización entre escuela y familia en los márgenes del estado

La relación entre escuela – familia y barrios interpelada por el Estado encuentra su punto clave en la identificación de cuatro patrones de acción que promueven procesos de comunalización (Brow, 1990) haciendo que estas vinculaciones, históricamente producidas generen formas inéditas de entender la extensión del tiempo escolar en el contexto actual.

Estos patrones, identificados durante el trabajo de campo, son los siguientes:

- *Una producción histórica compartida entre la escuela y los barrios aledaños.*
- *Un modo compartido de espacialización centrado en la precariedad del contexto y del edificio escolar.*
- *La construcción de vínculos a partir de la idea de “trabajo de extraenseñanza” (Aguilar, 1995).*
- *La formación de un principio local sobre la educación: Educar en libertad y autonomía.*

Estos patrones de acción describen el proceso por el cual las personas (escuela – barrios – familias) fueron profundizando sus relaciones mutuas desde el momento en el que se instaló la escuela en los barrios. Se verá entonces que la conformación de lazos de lealtad entre los trabajadores de la escuela, los vecinos del barrio y las familias de los niños confluyeron históricamente en experiencias compartidas que se mantienen hasta el contexto actual y que reeditan de formas editas la idea sobre la contención y la educación.

“Esta escuela nació siendo contenedora”. Una historia de comunalización en torno a la relación escuela y familia y Estado.

La escuela Inayen comenzó a funcionar como institución educativa en el año 1994, en un contexto atravesado por el desmantelamiento del aparato estatal y con la consecuente descentralización del sistema educativo argentino (Feldfeber – Ivanier, 2003).

En la década de 1990, las reformas educativas estuvieron claramente alineadas con propuestas neoliberales que privilegiaban las ofertas del sector privado en detrimento del sistema de educación pública, enarbolando las banderas del Estado mínimo (Feldfeber, 1997, Apple, 1998). Esta idea de Estado mínimo llevó a grandes sectores de la sociedad a concebir que la educación pública, o sea, aquella brindada por el Estado, era de menor calidad que las ofertas que otorgaba el sector privado con sus diferentes propuestas, costos y beneficios. En este marco, las políticas educativas en los '90, orientadas a sectores vulnerables de la población, se caracterizaron por ser políticas focalizadas, las cuales no sólo avanzaron reduciendo al Estado sino también ampliando la brecha entre ricos y pobres.

En este contexto, la fundación de la escuela Inayen por parte del Estado provincial no fue una decisión arbitraria sino que respondía al hecho de que simultáneamente se estaban creando los barrios que la rodean.

Los pobladores que fueron trasladados a estos barrios (a los que llamaré Esperanza y 24 de Septiembre) llegaron allí luego de largas luchas con el Estado municipal⁷. Estos grupos de familias reclamaban el acceso a la tierra junto con condiciones dignas de vida (Núñez y Fuentes, 2007). Entre las investigaciones realizadas sobre la problemática del acceso a la tierra y las identidades producidas en esos contextos (Pérez, 2004, Núñez y Fuentes, 2007), hay miradas que sostienen que la elección de la zona donde fueron trasladadas estas familias se debió a una elección estratégica por parte del Estado municipal con el fin de ocultar las desigualdades sociales de la ciudad. Los asentamientos donde vivían estos grupos antes de la creación de estos barrios estaban ubicados en zonas “visibles” de la ciudad y, al ser Bariloche calificada como una ciudad con un gran potencial turístico, fueron trasladados a una zona “más escondida” (Pérez, 2004) con una menor visibilidad desde el casco urbano de la ciudad.

En este marco, de acuerdo con las entrevistas que realicé a ex docentes que trabajaron en esta institución en sus comienzos, la creación de esta escuela tuvo como finalidad principal “*la contención social*”, en otras palabras, ellos entienden su fundación como una respuesta del Estado para contener el desborde social que implicaba la falta de trabajo, de vivienda digna y de educación.

⁷ Municipalidad de San Carlos de Bariloche – provincia de Río Negro

La escuela se instala en estos barrios con la firme idea de brindar educación a los contingentes que habían sido trasladados allí y que, desde su formación como barrios, se convertían tanto espacial como valorativamente en los sectores “excluidos” (Gentili, 2001) de Bariloche.

El pasado compartido, entonces, da cuenta de una historia común que se fue entramando entre la fundación de la escuela Inayen y la de los barrios aledaños a ésta. Este punto de partida, será analizado aquí como parte de un proceso de comunalización que se pone en marcha con esta historia fundacional de la escuela, la cual he ido reconstruyendo a partir de los relatos etnográficos.

En este sentido, me interesa recuperar el relato de Mario, ex Secretario de la escuela Inayen en el momento de su fundación:

Mario: Yo empecé en el año 95', que cayó ahí la gran nevada acá. Hubo una nevada muy muy grande, que si vos te parabas en la puerta de la escuela y mirabas para abajo, veías todo blanco, veías pedacitos de casas que salían de la nieve; era infernal.

Con esa nevada, tuvimos gente viviendo en la escuela, ahí adentro. Hicimos ese año, empezamos a hacer en realidad, olla popular. Conseguíamos verduras y cosas y le dábamos a la gente del barrio. Les dábamos de comer, cocinábamos para el barrio. Después conseguíamos cosas para darle a los chicos, leche, arroz, viste esas cosas, que se yo... había mucha miseria, mucha hambre. Después de esa vez, otras veces hicimos tipo olla popular, cocinábamos ahí y venían los pibes con los viejos también” (Entrevista, 26/03/2012)

La trama local en la historia de esta comunidad “escuela – familias – vecinos” implicaba para los docentes y equipo directivo de esta institución una responsabilidad fundacional. Específicamente, ellos consideraban un objetivo central darle visibilidad a la escuela en la escena comunitaria mediante ayudas y trabajos de “contención”⁸, particularmente en momentos de crisis económicas y sociales.

La idea de comunidad de Rose (2003), entendida como “redes de lealtad”, describe entonces experiencias como la de Mario a la vez que nos permite dar cuenta de cómo la escuela (en el escenario de la crisis que caracterizó a la década del '90) se convirtió en una institución activamente participativa en su entorno social llevando adelante acciones que superaban la tarea pedagógica y que comenzaban a delimitar una idea compartida de “contención”. Sin embargo, estas prácticas constitutivas de las redes de las que habla Rose confluyen en el sostenimiento de la tarea pedagógica.

En este sentido, Mario, relata cómo la relación de conflicto entre el Estado – escuela y barrios hacía que se entreteja una relación particular entre estos actores para sostener los procesos de escolarización de los niños:

⁸Como mencioné anteriormente, término nativo que aparece en las entrevistas etnográficas continuamente cuando comencé a reconstruir la historia de la institución.

“Mario, ex-secretario de la escuela: en la escuela hicimos cosas muy jugadas. Una vez nos pasó que tenían que terminar la ampliación porque no entrábamos ya y llegó marzo y nosotros no teníamos donde meter a los pibes, entonces como que nos quisieron mandar a otro lado y se armó todo un tema, nadie quería ni los pibes, ni nosotros, ni los padres, nadie. Vos mandas a tu hijo a la escuela del barrio, para no tener que moverte de un lado a otro, no? Y bueno, dijimos que no, que no nos vamos a mover, que tienen que terminar la ampliación, reclamamos, reclamamos y al final nos hartamos y fuimos y cortamos la ruta con los padres, cayó gendarmería y todo, pero ahí estábamos todos juntos hasta que cayó no me acuerdo quién y negociamos plazos para empezar las clases, y empezamos.” (Entrevista, 26 – 3 – 2012)

En mi tarea de reconstruir la historia institucional, fueron centrales los comentarios que, como éste, reiteraban que esta institución se caracterizó por ser, desde sus inicios, una escuela con muchas carencias (desde la falta de infraestructura y servicios básicos como el suministro de agua potable, hasta la falta de recursos materiales y humanos); pero que, aún así, nunca dejó de participar activamente enmarcando los problemas -tanto los de la escuela como los de los barrios a los que ésta pertenece- como asuntos colectivos.

Desde un ángulo similar, una vecina de la escuela, mayor cuyos hijos, sobrinos y nietos son y fueron alumnos en esta institución, también recuerda los primeros años:

Mabel, madre, tía y abuela de alumnos y ex alumnos de la escuela Inayen: Si yo traje a mis chicos cuando la escuela abrió, no había nada acá... ni el colectivo te pasaba a veces. No sabe lo que era! (frente a mi pregunta de cómo era, menciona) y era todo chiquito, amontonado, si llovía afuera llovía adentro. Pero en las casas era peor, no teníamos trabajo, nada. Yo con mis chicos más grandes iba al vertedero (se refiere al predio dónde se vierten los residuos de la ciudad, “el vertedero municipal”) y a veces conseguía verdura y comida. Era la única forma sabe” (Diario de campo, 10/04/2013)

La precariedad del contexto y del edificio escolar hizo que esta institución se conecte con otros actores de la comunidad de la que forma parte, para sostener el mandato estatal de educar a esos niños y en esas condiciones. El énfasis en los relatos suele estar puesto en la necesidad de llevar adelante la tarea educativa superando las condiciones socioeconómicas y poniendo de relieve posturas más vinculadas a posiciones éticas y vocacionales sobre la función de la escuela en su contexto.

En este sentido, recupero dos relatos de Clara, una ex-docente, que también fue parte del proceso inicial:

“Clara: no teníamos calefacción, entonces poníamos unos calentadorcitos en las aulas. Los chicos se morían de frío porque sólo había una salamandra en el hall de entrada que era un peligro también. Se salían las bisagras, se llovía todo adentro, parecía que estaba en obra todo el tiempo la escuela, pero era así. Eran las condiciones físicas más deplorables, era indigno, tras que todo era indigno, bueno, eso también” (entrevista, 26/03/2012)

Clara: las puertas eran un desastre. Una vez se cayó una encima de una piba... Se le cayó en la cabeza. La llevamos al Hospital en auto y la cosieron. Se habían salido las bisagras, había agua en el piso porque vivíamos en obra y los albañiles conectaban la manguera en la pileta del aula y se chorreaba todo. Así se patinó y se le cayó la puerta. Había días que sentía que me iban a internar por cómo trabajábamos, por las condiciones en las que teníamos que trabajar. Pero aun así, seguíamos adelante. (Entrevista, 26/03/2012)

Estos relatos acerca de las condiciones físicas de la institución otorgan una mirada sobre cómo era, por un lado, la vida cotidiana en un lugar recién habitado: una escuela sin agua corriente, con tubos de gas que se congelaban y el uso de una salamandra⁹ como única calefacción central. Por otro lado, los relatos también ponen en evidencia una relación fundacional de conflicto con el Estado provincial. La mirada de Clara deja entrever que esas *condiciones físicas deplorables* y la sensación que menciona de *quetodo era indigno*, forman parte de los sentidos que se fueron entretejiendo en la memoria colectiva en torno a la tensión con el Estado. Los marcos de interpretación compartidos sobre el pasado presuponen una relación de choque con el Estado que se actualizará y volverá más compleja en el contexto actual con la instalación de la jornada extendida.

Siguiendo el análisis en virtud de estos patrones de comunalización, las problemáticas que atravesaban a esta comunidad muchas veces no eran resueltas por la intervención del Estado sino mediante acciones localizadas y autónomas. Esas acciones, definidas por Citlali Aguilar como **“trabajo de extraenseñanza”** (1995) permiten identificar una gran cantidad de prácticas que los docentes llevaban a cabo para cumplir con la tarea educativa en un contexto en el cual el Estado se corre de sus funciones:

“Delia: una vez quisimos llevar a los chicos de campamento, pero la provincia (se refiere a la administración educativa de la provincia de Río Negro) no nos pagó el transporte, no nos pagó nada. Teníamos a los chicos ahí ilusionados con salir y no iban a poder hacerlo. Entonces, arreglamos con la directora de que avise a las familias y ahí me los llevé a mi casa, hicieron el campamento en el patio de mi casa. Hicieron patys a la parrilla (hamburguesas), jugaron con mis hijos, la pasamos lindo. Muchos de ellos no conocían mi barrio, ni el centro, así que fue muy lindo” (Entrevista, 24/04/2012).

Estas acciones localizadas permitían a los docentes y al equipo directivo llevar adelante la tarea de educar. Es decir, en estos inicios de la escuela, los actores implicados consideraban imprescindible llevar adelante trabajo de extraenseñanza (Aguilar, 1995) para sostener la función educadora y socializadora de la escuela dentro de la comunidad. Es ese trabajo que no sólo sostiene el funcionamiento diario de las instituciones, como lo plantea Aguilar, sino que también complementa la tarea pedagógica. Estas acciones se hacen más evidentes cuando existe una relación distante o

⁹ La salamandra es un tipo de estufa a leña, ubicada en general en el centro de la vivienda para calefaccionar todo el espacio.

conflictiva con el Estado y cuando son los maestros los que salen de la institución a suplir ausencias originadas en otros espacios.

En tal sentido, considero “*trabajo de extraenseñanza*” (Aguilar, 1995) a aquellas acciones “*inherentes al ser maestro*” en las que la enseñanza se subsume en prácticas cotidianas mucho más amplias. Aguilar (1995) las define como:

“un conjunto de múltiples actividades que constituyen el sostén y el funcionamiento de la escuela (...) y que generalmente no se reconocen como trabajo, ya sea, porque se encuentran dispersas, o porque son negadas, mientras que a la labor docente se la identifica sólo como enseñanza” (Aguilar, 1995 p. 121, 122).

Estas tareas implicaban no sólo las salidas con los niños sino también llevarlos al hospital frente a alguna emergencia médica dentro de la escuela, preparar la comida en momentos de crisis sociales o buscar donaciones entre diferentes actores (del sector público y privado) para sostener la tarea de enseñanza.

En sintonía con lo planteado por Aguilar (1995), en varias entrevistas etnográficas con docentes que trabajaron en la década del '90 en la escuela Inayen, es representada la relación de la institución con el Estado como conflictiva, teñida por la lógica neoliberal que caracterizó a ese período histórico (Feldfeber, 1997) y atravesada cotidianamente por este trabajo de extraenseñanza llevado adelante por los docentes. Estas prácticas, en sus intentos por suplir al Estado allí donde éste se corría de sus funciones, fueron parte de los patrones de acción que promovieron el proceso de comunalización. Al devenir hoy en experiencias comunes de la memoria colectiva de los actores, éstas mantienen su carácter performativo en la construcción de vínculos y lealtades.

Sin embargo, otras perspectivas sobre la relación con el Estado operan como contrapunto de la anterior:

“A Delia, ex-docente de la escuela Inayen, la entrevisté en su casa. Apenas me recibe me pregunta qué quiero saber sobre 'la escuela de 55', le pregunto cómo recuerda los inicios de la institución, ella hace un silencio y relata: Esta escuela nació siendo contenedora, era la única manera de que allá arriba se instale un organismo del Estado, era la única manera de que la escuela sobreviviera. Siempre fue una escuela contenedora. Todavía lo es. Pensá que cuando empezamos no había agua ni gas ni nada. No había trabajo en las familias, los chicos comían del basurero municipal, los veías pidiendo en la Mitre¹⁰. Entonces la escuela se ocupó de trabajar esos temas con los vecinos, los riesgos de que los chicos pidan en la calle, que se metan en el basurero. La escuela contuvo muchas situaciones de riesgo que si no hubiese estado desde el principio todo hubiese sido mucho peor. Allá no sólo les dábamos clases a los chicos, los hacíamos pensar y además tratábamos de que no les falte lo básico, si nadie se ocupaba de ellos, los padres no tenían trabajo, no había qué hacer más que lo que te digo, fueron años muy duros para estos barrios. Las familias no querían estar ahí, se cascoteaban, se tiraban con todo y la escuela en el medio, tratando de que no se vaya a mayores la cosa” (Entrevista, 20/03/2012)

¹⁰ La referencia a “la Mitre” significa la calle Mitre, la arteria principal del casco urbano de la ciudad de S.C. de Bariloche donde se ubican los locales comerciales y los lugares de atención turística más reconocidos.

El planteo de esta entrevistada vincula a la escuela con el Estado provincial no ya en términos de relaciones conflictivas sino en términos de la escuela como “organismo del Estado” que se ubica allí para educar y contener el desborde social. Es decir, la escuela, en este relato, no aparece ya como la institución social que ingresa a este espacio intentando dar respuesta a los huecos que el Estado provincial iba dejando, sino que aparece la escuela como “El Estado”, cumpliendo con su función de contener el desborde social.

Estas funciones, asociadas con la lógica neoliberal hegemónica, también son parte de los sentidos que circulan en el campo educativo y que interpelan a los docentes acerca de cuáles son los roles que deben llevar a cabo cuando sus destinatarios comienzan a ser delineados como “*excluidos*” “*vulnerables*” “*marginados*” (Redondo, 2004).

En ese contexto, la gubernamentalidad (Foucault, 2006) o el arte de gobierno se realiza a través de un nuevo tipo de dispositivos de control cuyo énfasis ya no sólo reside en crear políticas orientadas a una población construida como la beneficiaria de cierta focalización (utilizando índices estadísticos para definir, por ejemplo, un sector determinado como vulnerable o en riesgo). La nueva orientación de las tecnologías de gobierno comienza a gestionar políticas donde la conducción de las conductas queda a cargo de los mismos beneficiarios, esto es, son los objetos de la focalización (por ejemplo las escuelas, los docentes y la misma comunidad barrial) quienes deben ahora gestionar su auto-gobierno. En esta línea, son los docentes y equipos directivos, en tanto empresarios de sí mismos, los encargados de poner en marcha mecanismos que “contengan el desborde social”. O, como dice la entrevistada: “*La escuela contuvo muchas situaciones de riesgo que si no hubiese estado desde el principio todo hubiese sido mucho peor*”. (Entrevista, 20/03/2012).

Como mencioné anteriormente, para Birgin, Dussel y Tiramonti (1998), el modelo de Estado implementado en la década del 90 en Argentina puso en funcionamiento un grupo de políticas focalizadas en el campo educativo que se caracterizaron no sólo por sus objetivos y poblaciones destinatarias, sino también, como se ve en estos relatos, por depositar en el equipo directivo y docente de las escuelas la obligación de presentar proyectos tanto a dependencias del Estado nacional o provincial como a organizaciones privadas, para contar con fondos que les permitan a las instituciones financiar recursos humanos, materiales, salidas o arreglos en el mobiliario.

“Mario fue el secretario de la escuela Inayen en el año 1995, frente a mi pregunta sobre cómo era el funcionamiento de la escuela en esos años me comenta: - nosotros en los 90 teníamos que presentar proyecto para todo, presentábamos proyectos todo el tiempo porque era la forma de sostener muchas cosas de la escuela. El Estado sólo ponía los sueldos, entonces lo que hacíamos era, por ejemplo, vos presentabas un proyecto para que nos den la plata, ponele en

Casa Tía¹¹. Ahí tuvimos que ir varias veces. Casa Tía juntaba la plata de la gente que hacía donaciones y para que nosotros pudiésemos sacar esa plata tuvimos que presentar proyectos ahí. Era siempre la discusión con mucha gente, porque era como entrar en el juego con el mercado, pero nosotros decíamos, - si no entramos en el juego... que les damos a los pibes? Si no teníamos nada, NADA (levanta la voz)” (Entrevista, 26/03/2012)

Esta idea de “entrar en el juego” de la lógica neoliberal implicó, para los actores, asumir ciertas responsabilidades –en el sentido de tecnologías del yo (Foucault, 1990)- gestionando la presentación y ejecución de proyectos para sostener no sólo la escolarización de los niños sino el sostén de la misma comunidad (Rose, 2003).

“Delia: me acuerdo que por esos años (se refiere a los años de inicio de la escuela Inayen) estaba el plan de Fundación Telefónica. Era para que los chicos no vayan a trabajar. Son opiniones, pero yo no estoy de acuerdo en que las empresas entren a la escuela pública. Pero también era mucha presión y responsabilidad rechazar una cosa así, las familias de los alumnos estaban en medio de una crisis terrible, sin trabajo, sin nada, no pensaban como nosotros, no se podía rechazar. Les daban zapatillas, cosas. Se trataba de cosas. El sistema les daba cosas para que no tengan la necesidad de salir a la calle, pero eso no cambiaba o solucionaba nada, lo tapaba nada más.” (Entrevista, 20/03/2012)

Relatos como los de Mario y Delia dan cuenta de las necesidades y urgencias que formaban parte de la cotidianeidad de la escuela conformando el rompecabezas de experiencias compartidas que construyen la idea de “escuela contenedora”. Asimismo, estos relatos producen los modos en que los actores implicados buscaban soluciones localizadas, apoyándose en la comunidad constituida entre la escuela y los vecinos de los barrios que la rodean. Pero también nos cuentan que, cuando no alcanzaba el apoyo de esas redes, se veían obligados a buscar apoyo afuera. En este sentido, y siguiendo a Rose (2003), la relación descentralizada del Estado con el sector privado (como financiador) es una de las prácticas prototipo de la nueva gubernamentalidad o “arte de gobierno”. Esta descentralización activa y profundiza la lógica del “gobierno de sí mismo” en los actores implicados, haciéndolos responsables de salir a buscar financiamiento mediante la presentación de proyectos para sostener así tareas básicas. Para Foucault (1990) lo que se pone en marcha, además, son ciertas tecnologías del yo que habilitan el desenvolvimiento de acciones o técnicas. Bajo una autoridad real o imaginaria éstas influyen sobre las propias acciones y las acciones de los otros fijando objetivos que hacen que sean ellos los principales responsables del éxito o fracaso de una tarea determinada.

Finalmente, la institución, además de cumplir con las tareas definidas por los docentes como “escuela contenedora” (ya sea evidenciando un conflicto con el Estado o cumpliendo un rol de

¹¹ Casa Tía formaba parte de una red de supermercados que se instalaron por toda la República Argentina durante la década de los 80 y 90. En la ciudad de S.C. de Bariloche, este comercio fue el primero de su clase en instalarse.

agente del Estado) asumió un papel reflexivo en torno a su propio contexto. En la conjunción entre las tareas de "extraenseñanza" y las responsabilidades impuestas de "autogobierno", se habilitó el lugar disponible de la escuela como un **lugar de reflexión y de prácticas autónomas**. Este último, definido por la permanente oscilación entre sus funciones de contención social y de resistencia, y por el juego constante de presuponer y crear sus propias tradiciones como institución del Estado. Como expresaron algunos entrevistados, en ocasiones, la escuela ha buscado poner en evidencia los conflictos sociales que atravesaban a toda la sociedad con la necesidad de educar a los niños desde miradas que trasciendan la lógica reproductivista (Giroux, 1996).

“Mario: con el Plan Social¹² presentamos un proyecto para hacer un club en la escuela, a contra turno. Los chicos venían a la escuela hasta las cinco y después hasta las siete y media estaba el club escolar. Ahí había una bibliotecaria que les leía cuentos, venían las madres a veces y jugaban con los chicos, les leían cuentos a sus hijos, hacían juegos, veían películas. Después agregamos el sábado y hacíamos salidas a la montaña, taller de malabares, circo, murga, buscábamos formas de salir de esa miseria que nos rodeaba” (Entrevista, 26/11/2012)

“Oscar, ex alumno de la escuela: yo venía a la escuela al principio medio obligado, pero después me enganché. Acá uno de los profes (se refiere a uno de los maestros) me enseñó a manejar y sacar el registro porque yo quería salir a trabajar después terminar la escuela, estaba grande ya para la primaria, tenía como 17 y estaba en 7° grado. Y aprendí a manejar y terminé, me ayudaron mucho acá para que estudie y finalmente termine.” (Diario de Campo, 23/11/2011)

“Delia, ex docente de la escuela Inayen: era una escuela muy chiquita, cuatro aulas tenía. Los chicos tenían muy corridas las edades. Yo tenía un 5° grado con chicos de 16 años. Había muchos conflictos sociales en esa época. En el barrio eran todas familias trabajadoras, pero muchas no tenían trabajo. No había trabajo. Pero bueno, nosotros desde la escuela queríamos que esos chicos se eduquen en libertad, queríamos educar para la libertad. Dramatizábamos con los chicos los conflictos sociales que ellos vivían, los problemas que traían de la casa y después entre todos discutíamos y reflexionábamos sobre eso” (Entrevista 20/03/2012)

En relación a estos relatos, me interesa rescatar la mirada de Pablo Gentili (2007) acerca de la paradoja que atraviesa a las escuelas latinoamericanas: *“de la escuela no se espera nada y de ella se espera todo”* (Gentili, 2007. Pp. 71). Esta paradoja se encarna en los relatos que traen los actores entrevistados. Es decir, la escuela con *las condiciones físicas más deplorables* es también la escuela *para educar en libertad*. Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Guillermina Tiramonti (1995) sostienen que las instituciones educativas se construyen sobre la base del contrato fundacional con la que el Estado Nacional consolidó al sistema educativo formal pero con la particularidad de sus propias marcas. Estas huellas definen a la escuela Inayen como una institución que, desde sus bases fundacionales, abrió las puertas cotidianamente a lo que sucedía extramuros. Las marcas

¹² El Plan Social de Educación formó parte de una política del Estado Nacional Argentino que acompañó en la década del 90 la reforma educativa. Tenía como objetivo “focalizar la inversión en aquellas escuelas que sufrían mayores necesidades” (Imen, 2005 pp. 89).

fundacionales de esta institución la definen como una “escuela contenedora” de acuerdo con los distintos sentidos que le atribuyen los actores implicados, pero además la definen como una institución que se hace cargo de los conflictos sociales, a través de prácticas de autonomía y de reflexión imprimiéndole a esa imagen de escuela contenedora formas específicas de ser y conformarse en ese contexto histórico y político. Estas marcas redefinen el trabajo pedagógico sobre los conflictos sociales como una tarea necesaria del proceso de escolarización.

Palabras finales

La historia común que tiene la escuela Inayen con los barrios que la rodean deja entrever cómo se fue creando comunidad a partir de los cuatro patrones de acción descritos anteriormente. A su vez resignifica la idea misma de “escuela contenedora” al poner en tensión esta imagen que los actores traen de la escuela como agente del Estado y de denuncia al Estado.

En primer lugar, la reconstrucción de una historia común entre la escuela y los barrios aledaños en la que se entraman ciertas prácticas colectivas y solidarias. En segundo lugar, la experiencia fundacional compartida de sobrellevar ciertos condicionamientos socioeconómicos –nombrados como –“condiciones deplorables”– y su potencial político para poner en marcha redes de contención y acción conjunta. Tercero, la interpretación de la relación escuela – barrios/familias como consecuencia de una forma de entender las relaciones con el Estado. Las evaluaciones locales en torno a las prácticas cotidianas de la escuela oscilan entre definir las como supletorias del Estado –extraenseñanza (Aguilar, 1995)– y como presencias del Estado. En cuarto y último lugar, la creación de lazos de lealtad comunitarios (Rose, 2003) responde también a un proyecto común y afectivo cuyo propósito es expresado como “educar para la libertad y la autonomía” con el fin de trascender los contextos inmediatos de desigualdad social.

Estas cuatro experiencias fundacionales se han ido resignificando a lo largo de los años pero, desde sus inicios, y al ser parte de los sentidos compartidos, fueron claves en la formación de lazos de lealtad, vínculos afectivos y una pertenencia común.

Las interpretaciones locales –cuyos referentes siempre son los discursos hegemónicos– en torno a un pasado común, a las condiciones socio-económicas desfavorables, a las relaciones con el Estado y a los principios educativos, fueron fijando los sentidos de “educar” y “contener” en direcciones específicas. Los sentidos de comunidad y de educación que así se fueron forjando, serán el telón de fondo en el que se irán reconfigurando redes de contención, estilos de diálogo y resistencias cuando, años más tarde (a partir del año 2009), se implemente el programa de “Escuelas de Jornada Extendida” en la escuela Inayen.

La historia de las relaciones mutuas entre la escuela y los barrios/familias propone distintas lecturas, orienta los debates y dirige las reflexiones. En esta misma historia se inscribe también el proceso de cambio inaugurado con la ejecución del proyecto de la EJE ya que se sigue sosteniendo en el contexto actual las formas autogestivas para sostener la extensión del tiempo escolar negociando y resignificando entre los trabajadores de la escuela y las familias de los alumnos esta tensión con el Estado que implica para la escuela “ser el estado” y operar como tal, reclamando la participación activa de las familias de los niños en los procesos de escolarización infantil, ocupándose de que se cumplan las normativas y resoluciones provinciales que regulan esta extensión, pero también implica, en estos bordes, denunciar, reclamar a ese mismo estado, operando como actores activos y participativos de la comunidad de la que la escuela forma parte. En consecuencia, las ausencias estatales, ayer y hoy resultaron constitutivas de los sentimientos de comunidad y de los marcos locales de interpretación en los que se entiende hoy la extensión del tiempo escolar y la idea misma de escuela contenedora.

Bibliografía

- Achilli, E. (2009). *Escuela, Familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde.
- Aguilar, C. (1995). El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela. En E. Rockwell, *La escuela cotidiana* (págs. 120-144). México: FCE.
- Apple, M. (1998). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Auyero, J., & Berti, M. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Katz.
- Birgin, A., Dussel, I., & Tiramonti, G. (1998). Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos. *Revista Propuesta Educativa Año 9 N° 18*, 51-58.
- Bourdieu, P. (1998). Espíritu de familia. En M. Neufeld, M. Grimberg, & S. W. Tiscornia, *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento* (págs. 57-64). Buenos Aires: Eudeba.
- Briones, C., & Ramos, A. (2011). Replanteos teóricos sobre las acciones indígenas de reivindicación y protesta. Aprendizajes desde las prácticas de reclamo y organización mapuche - tehuelche en Chubut. En G. Gordillo, & S. (. Hirsch, *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina: historias de invisibilización y re-emergencia*. Bs.As.: Flacso - La Crujía.
- Brow, J. (1990). Notes on Community, Hegemony, and Uses of the Past. *Anthropological Quarterly*, n° 63(1), 1-6.
- Cardinale, L. (2012). Aporte a la reflexión psicopedagógica en el marco de las políticas educativas. *Revista Pilquen*, 1 - 8.
- Cardinale, L., & Abel, A. (2013). La pregunta por la Contención. *Revista Pilquen*, 1 - 16.
- Carli, S. (2005). *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cerletti, L. (2011). "Cumpliendo" con los niños. Sobre las relaciones escuela - familia. En G. Batallán, & M. (. Neufeld, *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (págs. 53-70). Buenos Aires: Biblos.

- Das, V., & Poole, D. (2008). El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. *Cuadernos de Antropología Social N° 27 FFyL - UBA* , 19–52.
- Feldfeber, M. (1997). La propuesta educativa neoliberal. *Revista Espacios de crítica y producción FFyL - UBA* , 52 a 58.
- Feldfeber, M., & Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en la Argentina. El proceso de transferencia de las instituciones de Formación Docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol.8 N° 18* , 421-445.
- Filmus, D. (1999). *Estado, sociedad y educación en la Argentina: una aproximación histórica*. Buenos Aires: Troquel.
- Foucault, M. (1990). *Las Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: FCE.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1995). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Gentili, P. (2010). Adoquines y Anclas. El hambre de saber y los saberes del hambre. *Revista Iberoamericana de Educación* , 2-13.
- Gentili, P. (2007). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Buenos Aires: HomoSapiens ediciones.
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia N° 15* , 4 - 11.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: SXXI.
- Guber, R. (2006). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Guber, R. (2002). *La Etnografía: Método, Campo y Reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Levinson, B., & Holland, D. (1996). *The cultural production of the educated person*. New York: State University of New York Press.
- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Revista Alteridades* , 111 - 127.
- Mendes de Gusmao, N. (2005). Antropología e educação: Origens de um diálogo. *Cadernos CEDES Vol 18 N° 43* , 8-25.
- Milstein, D. (2003). *Higiene, autoridad y escuela: Madres, maestras y médicos. Un estudio acerca del deterioro del Estado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Milstein, D. (2009). *La Nación en la escuela: viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: 2009.
- Milstein, D., Fernández, M., García, M., García, S., & Paladino, M. (2009). La Antropología de la Educación y la problematización del mundo escolar. *III Congreso Internacional de Educación*. Misiones: UNAM.
- Núñez, P., & Fuentes, R. (2006). Historia oral, archivos barriales y política pública en San Carlos de Bariloche: un encuentro necesario. *Jornadas de Historia de la Patagonia*. Gral. Roca: UNCOMA.
- Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad*. Buenos Aires: Teseo.
- Perez, S. (2004). Identidades urbanas y relocalización de la pobreza. *Revista Intersecciones en Antropología* , 177 - 186.
- Petrelli, L., & Gessaghi, V. (2009). Sujetos, familias, escuelas y estado: sentidos, relaciones y presencias cotidianas. *VIII REUNIÓN DE ANTROPOLOGÍA DEL MERCOSUR (RAM)*. Buenos Aires: RAM.
- Portelli, H. (1977). *Gramsci y el bloque histórico*. México DF: SXXI editores.
- Propuesta de préstamo AR-L1043 del Banco Interamericano de Desarrollo (2008)

- Puiggrós, A. (1990). *Historia de la Educación Argentina: Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del Sistema Educativo*. Buenos Aires: Galerna.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. BsAs.: Paidós.
- Resolución Consejo Provincial de Educación de la provincia de Río Negro N° 787/06 (2006)
- Resolución Consejo Provincial de Educación de la provincia de Río Negro N° 959/08 (2008)
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología* N° 8 , 111-150.
- Rose, N. (2003). Identidad, genealogía, historia. En S. Hall, & d. G. (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (págs. 214-250). Buenos Aires: Amorrortu.
- Rose, N., O'Malley, P., & Valverde, M. (2012). Gubernamentalidad. *Astrolabio: Nueva Época* N° 8 , 113-152.
- Santillán, L. (2007). La "Educación" y la "escolarización" infantil en tramas de intervención local. Una etnografía de los contornos de la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa COMIE* , 895-919.
- Santillán, L. (2010). Las configuraciones sociales de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8, núm. 2 , 921-932.
- Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos: Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- Sirvent, M. T. (2000). El valor de actuar en la sociedad actual y el "talón de Aquiles" del pensamiento único. *Revista Voces: Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe* , 42-50.
- Thisted, S. (2000). Familia y escuela en la trama de la desigualdad. *Ponencia presentada en la 23a Reunión Anual de la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Brasil: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- Vassiliades, A. (2008). Regulación social, gobernabilidad y políticas educativas entre la focalización y la heterodoxia: la propuesta del programa integral para la igualdad educativa. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad* Vol. 5 N° 5 , 187-212.
- Vercellino, S. (2013). *La (re) organización del dispositivo escolar en escuelas primarias de la Provincia de Río Negro que implementan un programa de extensión escolar*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- Vercellino, S. (2012). La ampliación del tiempo escolar: ¿Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas. *Revista electrónica Educare* Vol 16 N° 3 , pp- 9 a 36.