

Las relaciones entre escuela y familia

En instituciones primarias
con Jornada Extendida
en la periferia de barrios
y ciudades rionegrinos

Soledad Fernández



RÍO NEGRO
UNIVERSIDAD NACIONAL

**LAS RELACIONES ENTRE
ESCUELA Y FAMILIA**

Sobre la colección

La colección Nuevos Horizontes está orientada a publicar producciones finales en formato de tesis, trabajos o proyectos de finalización de carreras de posgrado de estudiantes y docentes de la Universidad Nacional de Río Negro.

El objetivo es que Nuevos Horizontes permita que estas escrituras, tan caras a los esfuerzos de las comunidades educativas, tengan un marco de contención, difusión y distribución. A la vez que la Universidad requiere una estructura donde agrupar, articular y ordenar las obras, para dotarlas de un espacio sistemático, con procesos editoriales que garanticen coherencia y uniformidad.

Es bueno informar que estas publicaciones no tienen un proceso de mediación editorial, sino que las obras se mantienen tal como fueron presentadas ante el jurado evaluador del trabajo final de posgrado. Sí tienen incorporadas las intervenciones imprescindibles de maquetación y puesta en libro.

NUEVOS HORIZONTES

**LAS RELACIONES ENTRE
ESCUELA Y FAMILIA**

EN INSTITUCIONES PRIMARIAS
CON JORNADA EXTENDIDA
EN LA PERIFERIA DE BARRIOS
Y CIUDADES RIONEGRINOS

APORTES DESDE LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA

MARÍA SOLEDAD FERNÁNDEZ



Fernández, María Soledad

Las relaciones entre escuela y familia en instituciones primarias con Jornada Extendida en la periferia de barrios y ciudades rionegrinos : Aportes desde la etnografía educativa / María Soledad Fernández. - 1a ed. - Viedma : Universidad Nacional de Río Negro, 2016.

Libro digital, EPUB - (Nuevos horizontes)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3667-27-5

1. Educación. 2. Jornada Escolar. I. Título.

CDD 372



Libro
Universitario
Argentino

© Universidad Nacional de Río Negro, 2016.

www.editorial.unrn.edu.ar

Belgrano 526, Viedma (8500), Provincia de Río Negro

editorial@unrn.edu.ar

Coordinación editorial: Ignacio Artola

Diseño de colección: Gastón Ferreyra

Edición digital: Sergio Campozano

Imagen de tapa: Retoque digital sobre fotografía de PixArc, 22/01/2015

<https://pixabay.com/es/pizarra-tiza-paisaje-la-escuela-606627/>



Usted es libre de: Compartir-copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente la obra *Las relaciones entre escuela y familia en instituciones primarias con Jornada Extendida en la periferia de barrios y ciudades rionegrinos*, bajo las condiciones siguientes:

Atribución — Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciente (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o que apoyan el uso que hace de su obra).

No Comercial — No puede utilizar esta obra para fines comerciales.

Sin Obras Derivadas — No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 2.5 Argentina License.

Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 2.5 Argentina.

Índice

AGRADECIMIENTOS	11
RESUMEN	13
PRÓLOGO	15
INTRODUCCIÓN	21

CAPÍTULO 1: LA PROBLEMÁTICA QUE ATRAVIESA A ESTA

INVESTIGACIÓN	23
Enfoque conceptual acerca del problema de investigación	25
Antecedentes	31
Investigaciones etnográficas educativas que abordan la problemática de la escuela en contextos de desigualdad social	31
Investigaciones que abordan desde una perspectiva pedagógica y crítica la problemática de la extensión del tiempo escolar	33
Investigaciones que abordan desde una perspectiva pedagógica y crítica la implementación de políticas educativas	33

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El enfoque	35
El trabajo de campo	36
El trabajo de campo en la escuela Inayen	37
El caso: Las características generales de una escuela de jornada extendida en la periferia de ciudades y pueblos rionegrinos	37
Técnicas para la producción de información	41
Objetivos de la Investigación	45
El texto	49

CAPÍTULO 3: LAS ESCUELAS DE JORNADA EXTENDIDA: UN ANÁLISIS

DESDE SUS NORMATIVAS	51
Introducción	51
La Escuela de Jornada Extendida como parte de las políticas educativas del Estado Nacional: La tensión universal / particular	53
La Escuela de Jornada Extendida como política educativa de la Provincia de Río Negro: la distribución del tiempo	56
Preocupación inicial	56
Las resoluciones provinciales de Jornada Extendida	57
La propuesta del Banco Interamericano de Desarrollo (BID): la distribución de las responsabilidades	64

CAPÍTULO 4: LA ESCUELA INAYEN: UNA HISTORIA

DE COMUNALIZACIÓN 69

Las 34 Hectáreas o los barrios Unión y 2 de Abril 70

La escuela y el barrio, un inicio compartido 71

Los comienzos de la escuela Inayen y la conformación
de la comunidad 73

**CAPÍTULO 5: LA ESCUELA DE JORNADA EXTENDIDA COMO PROYECTO
POLÍTICO-PEDAGÓGICO FOCALIZADO Y LOCALIZADO** 85

La Escuela de Jornada Extendida como lucha de acentos 89

La extensión del tiempo escolar como significante flotante
en las relaciones escuela y familia: la mirada de las familias 91

La extensión del tiempo escolar como significante flotante
en las relaciones escuela y familia: la mirada de la escuela 95

Las ausencias y presencias del Estado y el proyecto político
localizado: discusiones subyacentes 100

CAPÍTULO 6: PALABRAS FINALES 105

BIBLIOGRAFÍA 109

ANEXO 117

Agradecimientos

Hacer una investigación de Tesis de Maestría implicó para mí y quienes me rodean mucho tiempo y esfuerzo. Este escrito final –y provisorio a la vez– está dedicado a todos los que durante este proceso me acompañaron desde el sostén, la escucha, la lectura y el diálogo. A su vez, quisiera dedicar especialmente este trabajo a las personas que diariamente por casi tres años me permitieron entrar a la escuela Inayen y «ser una más» de ese maravilloso espacio que se construye histórica y cotidianamente entre los maestros, las familias de los niños y los niños cuando se amplía la jornada escolar. A todos, gracias!

Resumen

La presente investigación de Tesis de Maestría que aquí presento tiene como tema central a las relaciones de la escuela con la familia en instituciones primarias (de gestión pública) que implementaron la jornada extendida, insertas en barrios de la periferia de pueblos y ciudades rionegrinos. La extensión de la jornada escolar, en estas instituciones forma parte de una política del Estado rionegrino que se comenzó a implementar en el año 2006.

El enfoque desde el cual se llevó a cabo esta investigación es el etnográfico ya que su principal objetivo es describir y comprender las relaciones inéditas que se ponen en juego entre la escuela y las familias de los niños cuando se amplía el tiempo escolar. En este sentido, centré mi mirada en estas relaciones haciendo foco en una escuela primaria en particular. Esta escuela, ubicada en la periferia de la ciudad rionegrina de S.C. de Bariloche fue una de las pioneras tanto en la provincia como en la ciudad en implementar el programa de jornada extendida.

Los actores que dan vida a esta institución, fueron no sólo mis interlocutores durante la permanencia en el campo sino también los que plantearon en varias oportunidades la pregunta *“qué pasa con las familias con la implementación de la jornada extendida”* (Diario de campo, 27/04/2011). Por estos motivos, esta etnografía intenta pensar y re pensar esas relaciones que se ponen en juego con la extensión del tiempo escolar en escuelas de la periferia.

Abstract

This Master's Degree Thesis is about the relationship between the school and the student's families, regarding the scenario of elementary schools (under public administration) where the "extended period program" has been implemented, located in suburban areas of cities and towns of the Río Negro province. The extended school hours in these schools is part of a state policy first implemented in the year 2006.

This investigation uses the ethnographic method, chosen because the main focus of the study is to describe and understand the unique relationships that take place between the school and the families of the students, when longer school hours are implemented. I have focused in these relationships studying one particular elementary school. This school, located in the suburban area of San Carlos de Bariloche city, in the Río Negro province, was one of the leading schools that first started using the "extended period program".

The actors that constitute this school where not only my interlocutors during my field study, but also the ones that in several opportunities asked me about "what happens regarding the families after the extended period program is implemented" (Field Log, 04/27/2011). Because of the formerly stated, this ethnography is about thinking and re-thinking the relationships that take place when the school hours are extended, in those schools located in suburban areas.

Prólogo

Paradojas, semánticas y categorías en la implementación de políticas educativas

Las páginas de este libro iniciaron como una investigación de Tesis de Maestría sobre las relaciones entre una institución escolar con jornada extendida (directivos y docentes) y las familias de los niños que asisten a ella. La institución en la que Soledad Fernández realizó su investigación de campo es una escuela primaria de un barrio periférico de la ciudad de San Carlos de Bariloche que forma parte del primer grupo de escuelas en implementar el Programa de «Escuelas de Jornada Extendida» (EJE) en la provincia de Río Negro. En líneas generales, este programa consiste en la extensión del tiempo escolar –pasando del turno tradicional de cuatro horas a uno de ocho horas de escolarización– y en un cambio de la propuesta pedagógica a partir de la incorporación de talleres con el objetivo de *demostrar el acceso al conocimiento, compensando las inequidades, atendiendo a la diversidad, enriqueciendo la educación y la vida de los alumnos* (Res. 787/06).

Tal como nos cuenta Soledad Fernández en su libro, el tema de investigación se fue forjando a partir de las primeras conversaciones que mantuvo con el personal de la escuela. Por un lado, el programa estaba oficialmente orientado a *alumnos que se encuentran en situación de riesgo social y ven limitado su acceso al capital cultural* y planteaba, en consecuencia, la necesidad de involucrar a las familias *ya que los padres participan activamente en la trayectoria escolar de sus hijos* (Res. 787/06). Por otro, los trabajadores de la institución, desde sus propias experiencias e historia institucional, evaluaban la coyuntura de la escuela como «problemática» e identificaban las relaciones con el entorno –principalmente con las familias– como «complejas». El punto de partida de esta investigación ha sido, entonces, tomar estas inquietudes locales como tema de investigación, con la certera intuición de que en ellas se estaba presuponiendo un debate más amplio en torno a las presencias estatales, las prácticas y objetivos escolares, el alcance del trabajo docente, la adjudicación mutua de responsabilidades entre escuela y familias, y las demandas de los adultos a cargo de los niños con respecto a la escolarización de los niños.

En líneas generales, podríamos decir que esta investigación es acerca de la implementación de una política pública en el ámbito educativo. Sin embargo, la decisión de la autora de plantear su estudio desde un enfoque etnográfico tuvo como consecuencia el desgranamiento de la pregunta general del inicio, en múltiples preguntas que, al tiempo que emergían de distintas situaciones etnográficas, modos de presencia estatal y prácticas cotidianas, abrían discusiones profundas y ejes de análisis tan sugerentes

como dispares. Es este proceso de dispersión en la unidad del tema lo que resulta en un aporte sustantivo del libro al estudio de las políticas públicas. Este libro muestra la productividad de entender una política pública desde los valores y sentidos que adquiere cuando se encarna entre personas que, al tratar de ponerla en práctica no sólo la evalúan sino que también la reorientan en función de sus afectos, sus opiniones políticas y sus propias experiencias de escuela y de familia. Me centraré entonces en algunos de estos ejes que fueron identificados por la autora en sus recorridos por el espacio social de la escuela y que, desde mi propia lectura del libro, encuentro relevantes para pensar las políticas públicas en general.

Tal como señalan algunos autores (Shore y Wright, 1997), mucha de la literatura sobre políticas públicas tiende a conceptualizar los procesos de forma clínica e instrumental, describiendo los procesos lineales que suelen ordenarse de arriba hacia debajo en la siguiente sucesión de etapas: la formulación de un texto (una declaración de principios) y su traducción en leyes o normativas, las conversiones administrativas escalonadas desde los funcionarios de Estado hasta los «burócratas de a pie» (Lipsky, 1979), y la recepción de la gente o los supuestos beneficiarios. Esta línea es la que prioriza la evaluación instrumental del proceso puesto que incorpora los parámetros —objetivos y criterios para evaluar los logros— que la misma política enuncia.

Cris Shore (2010) sostiene que, en contraste con esta pulcritud abstracta, la antropología tiende a resaltar lo desordenado de los procesos de formulación de políticas porque suele interesarse más por las maneras ambiguas y disputadas en que las políticas son promulgadas y recibidas «en el terreno» que por el cumplimiento o no del encadenamiento de eventos propuesto en el programa. En primer lugar, la mirada antropológica se pregunta por los sentidos que los hechos tienen para las personas que los experimentan desde sus marcos locales de interpretación (*qué quieren decir* para la gente estas políticas y *qué hacen* con ellas). Es decir, de qué manera el discurso y la normativa del Programa de Jornada Extendida afectan sus vidas y qué piensan de ello. En segundo lugar, aborda el concepto mismo de «política pública» preguntándose por sus significados contextuales, sus funciones, los intereses que promueve, sus efectos sociales esperados o involuntarios, y por sus relaciones con otros conceptos, normas e instituciones dentro de una sociedad en particular (Shore, 2010). En esta dirección, Soledad Fernández no se limita a describir y analizar el discurso normativo en sí mismo sino que muestra los relieves que éste adquiere en sus relaciones complejas con las discusiones nacionales más amplias y con los debates que acompañan ciertas trayectorias educativas provinciales. El Programa interviene en un entorno de lecturas y enmarcados heterogéneos, desde el cual no sólo se explican los desplazamientos locales de sentido sino también los efectos aparentemente inconexos de su implementación.

Semántica escondida

El enfoque etnográfico puede también ayudar a identificar ciertas «palabras claves» (Williams, 1975) o «significantes flotantes» (Laclau, 2005) desde los cuales es posible desenmarañar y dejar al descubierto ciertas estructuras de un sistema social y algunos de los principios subyacentes en los que se basa su orden. En el concepto de «políticas públicas» hay más sentidos que los evidentemente asociados («administración pública», «gobierno» y «política») puesto que, como sostiene Shore (2010), cuando su semántica encarna en sujetos y relaciones puede revelar un número de significados escondidos o secundarios que vale la pena considerar –sobre todo para entender los procesos de cambios sociales, históricos y culturales.

Entre estos significados escondidos, Soledad Fernández destaca aquellos que son presupuestos en la idea de *focalización*. En el marco de un programa dirigido a algún tipo de transformación en el campo económico y social, la focalización implica la selección, recorte, definición y valorización especial de un sector de la población como poseedor de las características que lo convierten en beneficiario o destinatario de programa. En esta forma de operar, las políticas públicas presuponen un tipo de universalidad deseable, los obstáculos para alcanzarla, la distribución de los sujetos en función de sus distancias con «esas» metas universalistas y la identificación de un sector de la sociedad como foco de políticas compensatorias. Sin embargo, ninguna de estas nociones es transparente puesto que en cada una de ellas (universalidad y foco) se disputan sentidos diferentes en torno a las matrices de alteridad, al control de los criterios distributivos de capitales económicos y simbólicos, a las definiciones de qué es un conflicto y, sobre todo, a las formas de interpretar la vida social entre experiencias y sentidos de seguridad y de riesgo.

Es esta tensión universal-particular del Programa, manifiesta en leyes nacionales y provinciales, la que Soledad Fernández nos invita a pensar como punto de partida. Por eso, la primera definición del Programa que se desprende de su análisis es la que sostiene que la EJE es tanto una estrategia para la universalización progresiva (tender a una mayor equidad mejorando la calidad de las trayectorias educativas) como una estrategia focal (orientada a escuelas con altos niveles de repitencia, sobreedad, desgranamiento y vulnerabilidad social). Ahora bien, la autora irá escalando esta tensión a lo largo de la tesis, mostrando el modo en el que se encarnan en la práctica los principios de una universalidad y las premisas en torno a una focalización necesaria. Ella se pregunta por qué ciertas trayectorias sociales y educativas (y los saberes que involucran) se seleccionan como las universalizables, mientras otras trayectorias se plantean como las causas o los orígenes particularizables de la inequidad. Soledad Fernández no dis-

cute el potencial transformador de las políticas educativas, así como tampoco su importancia social en las luchas contra las distintas desigualdades, pero nos sugiere profundizar ese potencial y refinar ciertas perspectivas pensando sobre los supuestos que están implicados cuando algo –y no todo– se vuelve bien común y bienestar general, mientras algo –y no todo– deviene atraso y foco de inseguridad.

En breve, el libro nos permite pensar en la semántica escondida detrás de la palabra clave de «focalización universalizante», presupuesta en sus análisis sobre la focalización como estrategia para dar cuenta de la puesta en encuadre de un sector acotado y particular de la sociedad, para encauzarlo en el camino hacia un tipo determinado de universalidad. Pero fundamentalmente, sobre las teorías sociales que sustentan esta tensión inclusión-exclusión a través de formas contextuales e históricas de organizar y definir espacios y sujetos de acuerdo con el tipo de vidas cotidianas en el que socializan, las familias, los saberes y los hábitos. Desde este último ángulo, las situaciones etnográficas construidas analíticamente por la autora resultan un gran aporte para pensar cómo las políticas con focalización universalizante son, principalmente, filtros o topes de contención con los que se encuentran quienes portarían las particularidades que fueron evaluadas como obturadoras de una universalidad deseada.

Categorías en uso

Las políticas reflejan maneras de pensar sobre el mundo y hábitos acerca de cómo actuar en él. Contienen modelos implícitos –y algunas veces explícitos– sobre las relaciones sociales y, particularmente, de cómo ciertos individuos deben relacionarse con los otros. De tal manera que las políticas algunas veces crean vínculos nuevos entre sujetos o grupos, así como inciden en la construcción de nuevas categorías de uso en torno a los individuos y las subjetividades. Como lo ilustra Soledad Fernández tomando la noción foucaultiana de «gubernamentalidad», el gobierno moderno –de corte neoliberal– se apoya cada vez más en «técnicas del yo»; esto es, en tecnologías y métodos que implantan las normas y las prácticas por medio de las cuales los individuos podrían gobernarse y administrarse a sí mismos. El arte del gobierno moderno se ha convertido, en efecto, en el arte de gobernar desde la distancia, inculcando conductas para la *autogestión* y para la *autorregulación*.

En esta línea, la autora reconstruye etnográficamente las producciones históricas compartidas y en estrecha vinculación entre la escuela y los barrios aledaños. En estas memorias comunes, en las que se anclan los sentidos de una pertenencia espacial y social como región, adquiere im-

portancia la valoración del entorno y del edificio escolar como precarios, así como la solidaridad que resulta de situaciones comunes de emergencia o de necesidad. La construcción de la escuela como refugio para evacuados, como apoyo ante diferentes trámites burocráticos o como contenedora en cuestiones alimenticias, por ejemplo, redefine el trabajo docente como «trabajo de extraenseñanza». Un hacer cotidiano que desborda funciones tradicionales, incorporando, por un lado, prácticas de autoadministración, como por ejemplo gestionar fondos independientes y complementarios a los presupuestos oficiales y, por el otro, la relectura de estas prácticas desde retóricas que ponderan la idea de «educar en libertad y autonomía».

Mientras los afectos y discursos reunidos en torno a la vocación y ética docente para superar condiciones socio-económicas lleva tanto a la escuela como a las familias a interpretar las relaciones con el «estado» como conflictiva –denunciando la ausencia estatal–, en otras ocasiones, tanto para los trabajadores de la escuela como para las familias, las prácticas de la institución escolar son vistas y experimentadas como encarnaciones de estado. Esta paradoja entre «suplir el estado» y «ser el estado» es considerada por Soledad Fernández como el modo en el que el estado se materializa histórica y contextualmente en el contexto concreto de la escuela. Las presencias estatales, nos sugiere la autora, deben ser comprendidas en la articulación permanente entre prácticas que denuncian o reclaman y acciones que representan al estado.

En este contexto, la implementación de una política pública como la EJE actualiza disputas por fijar sentidos sobre las funciones de la escuela y las funciones de las familias, y en términos más generales, entre los derechos de ciudadanía y el estado. La extensión del tiempo escolar, entendido como horas que se restan en un espacio para sumarse en otros, opera como el disparador de estos debates. Para unos es más tiempo en la escuela (incorporando saberes legítimos y buenas costumbres) y menos tiempo en la calle (sitio asociado al riesgo social, la inseguridad y la delincuencia). Para otros es menos tiempo en la casa (lugar de afectos, solidaridades y vínculos) y más tiempo en la escuela (ya sea incorporando valores ajenos o perdiendo el tiempo con saberes imprácticos). En estas discusiones, no sólo intervienen las personas con sus propias trayectorias educativas, sino también nociones acerca de la escolarización donde se ponen en juego valoraciones diferenciales sobre los itinerarios de socialización de los niños. Las distintas perspectivas coinciden en el hecho de que los niños, en sus recorridos entre las familias, el barrio y la escuela, incorporan saberes heterogéneos, pero se bifurcan en los modos en que se califican estos distintos conocimientos en función de su importancia para la vida.

Este libro es un aporte insoslayable para entender los posicionamientos de las personas acerca de los lugares disponibles para los niños en edad

escolar a partir de «un tiempo» a distribuir y organizar entre prácticas y conocimientos. Las voces que se enfrentan o se alían en esta arena de disputas nos permiten, más allá de la escuela donde se centró el trabajo, comprender los procesos sociohistóricos que enmarcan y los desafíos que afrontan las políticas educativas en pro de mejoras en la equidad social.

Las páginas de este libro, escritas con la espontaneidad y el afecto de alguien que también es docente y que comparte estos desafíos, nos invitan a reflexionar sobre las tensiones y paradojas intrínsecas a la negociación, a los desacuerdos y los encuentros entre quienes, desde distintos recorridos, se preocupan por el «bienestar» de los niños escolarizados. En este sentido, el libro es un excelente interlocutor para quienes diseñan políticas, para quienes las ejecutan y para quienes, desde ellas, aspiran a ampliar sus demandas y reclamos.

Finalmente, y ahora desde mi rol de directora de la tesis, agradezco a Soledad la posibilidad de acompañarla en este proceso -iniciado años atrás con las ansiedades de llegar «al campo» y transitoriamente terminado hoy con esta publicación- porque sus sensibilidades e intuiciones en el campo de la educación me permitieron, así como estoy segura les permitirá a los lectores, ser más reflexivos al momento de evaluar, opinar o actuar en relación con los tiempos de los niños, las familias y los docentes.

DRA. ANA MARGARITA RAMOS

2 de junio del 2015, San Carlos de Bariloche

Bibliografía

- Laclau, Ernesto 2005. *La razón populista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Lipsky, Michael 1979. *Street-Level Bureaucracy*. New York, Russell Sage.
- Shore, Cris 2010. "La Antropología y el estudio de la política pública. Reflexiones sobre la "formulación" de las políticas", *Antípoda, Revista de Antropología y Arqueología* 10: 21-49.
- Shore, Cris y Susan Wright (eds.) 1997. *Anthropology of Policy: Critical Perspectives on Governance and Power*. London, New York, Routledge.
- Williams, Raymond 1975. *Keywords*. Glasgow, Fontana

Introducción

Esta investigación de Tesis de Maestría 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» forma parte de la política educativa de la provincia de Río Negro. El mismo fue ejecutado en el año 2006 y continúa hasta el momento en que termino de escribir esta tesis (Junio de 2014).

El tema que convoca a esta investigación surge de una experiencia concreta, vivida en una escuela de gestión pública con jornada extendida en la ciudad de S.C. de Bariloche, provincia de Río Negro. Esta institución, llamada por sus propios actores como «Inayen»¹, 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.

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 implica 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.

La investigación que llevé adelante en esta escuela la realicé desde un enfoque etnográfico, ya que su principal objetivo es poder describir y comprender las relaciones entre escuela y familia que se entretajan en una institución que modifica su propuesta pedagógica.

En este sentido, el trabajo de análisis en esta investigación estará organizado en función de los siguientes ejes:

Estos ejes confluyen entre sí para analizar y describir las relaciones escuela y familia, en tanto construcción social e histórica, en una institución donde se ha implementado una política focalizada como es el proyecto de «Escuelas de Jornada Extendida». Si bien a los fines del análisis el trabajo está dividido en relación con estos ejes, unos y otros colaboran entre sí para profundizar la mirada sobre las relaciones que se entretajan entre la escuela y la familia.

1 Inayen en lengua mapuche significa «estar cerca».

Capítulo 1: La problemática que atraviesa a esta investigación

El problema (tesis) de esta investigación comienza siendo un interrogante planteado por los docentes y el equipo directivo de la institución educativa donde realicé mi trabajo de campo. Cuando comencé a acercarme a la escuela Inayen, la pregunta sobre «qué pasa con las familias» dentro de esta institución era uno de los temas de conversación cotidianos que maestros y directivos establecían conmigo. Inicialmente fue un asunto complejo identificar qué era eso que aparecía flotando en el aire y que era necesario para este grupo de actores «estudiar»¹.

Cuando inicié el trabajo de campo tenía un vago conocimiento sobre lo que eran las Escuelas de Jornada Extendida, pero no sabía realmente qué se proponían o qué hacían específicamente. Mis prenociencias (Bourdieu, 2008) giraban en torno a que ésta era una modalidad pedagógica nueva en la provincia y que se instalaba sólo en algunas escuelas, que, según me iban comentando colegas, alumnos y maestros conocidos, eran «escuelas de pobres para pobres».

Fue así como conseguí, luego de preguntar en una de las instituciones donde trabajo², un listado de estas escuelas que tenían la jornada extendida en la ciudad de S.C. de Bariloche donde actualmente resido.

Mi primer llamado telefónico lo hice a la escuela Inayen. El porqué de esta decisión radica en que, cuando consultaba a colegas, amigos, conocidos y alumnos míos del profesorado sobre cuáles eran las escuelas con jornada extendida, la mayoría me recomendaba acercarme a esta institución porque ésta era, para el imaginario de muchas de estas personas «una escuela con historia de lucha». Esta escuela me abrió sus puertas cuando consulté telefónicamente si, como institución, estaban interesados en que una persona ajena a la misma realice una investigación sobre la jornada extendida. La directora de la institución, en ese mismo llamado me comentó su interés por que «alguien cuente lo que pasa realmente en estas escuelas» (Diario

1 Los saberes nativos que se jugaban inicialmente dentro de esta institución respecto de mi rol como investigadora me vinculaban con alguien que estudie los problemas de la escuela. Para estos actores, el estudio, se vinculaba con la investigación ya que para ellos estudiar este problema implicaba: «alguien que estudie sistemáticamente lo que pasa con las familias de los chicos... un estudio que vincule lo real con lo teórico. Alguien que venga, que esté acá viendo lo que pasa, que nos ayude a pensar cómo mejorar, como cambiar lo que haya que cambiar» (Diario de campo, marzo de 2011).

2 Me desempeño como docente en el Instituto de Formación Docente de la ciudad de Bariloche y en la Universidad Nacional de Río Negro.

de campo, 10/3/2011). Fue así como entré a la escuela «dejándome llevar», como me sugería mi directora de tesis, hacia los temas significativos o nudos problemáticos que pudieran ir señalándome los modos de recorrer la escuela en sus tramas y sentidos locales.

Luego de varias entrevistas con la directora y la vicedirectora de esta institución, con algunos padres que se acercaban a la escuela o maestros que estaban libres cuando iba a entrevistarme con el equipo directivo, fui delineando el tema de investigación. Con los niños, en este primer acercamiento al campo no pude entablar demasiadas interacciones dado que solían estar transitando algún trayecto de la jornada extendida (sean las horas de clase o de taller) y sentía que acercarme a ellos en este momento inicial podría convertirse en un «obstáculo», ya que implicaba en general entrar a las clases de los docentes sin que me conozcan todavía. Además, mi interés estaba, en ese momento, centrado en conocer «lo que pasa en estas escuelas» más de la mano del equipo directivo de la institución que fue quien me abrió las puertas a esta.

En este «dejarme llevar» en los diferentes encuentros que fui teniendo en la escuela, veía como hilo conductor que los actores con los que me iba entrevistando construían como «el problema», la falta de respuestas a la pregunta general de cómo relacionar a la familia con la escuela, y particularmente, sobre qué pasaba con la familia de los niños ahora que la escuela extendía su horario.

En varias entrevistas que mantuve con la directora y la vicedirectora, ellas planteaban la necesidad de profundizar el tema del vínculo de la escuela con la familia. Para ellas, investigar dentro de la escuela esta relación era importante ya que ellas 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», que para las directoras de la escuela hacían las familias, obedecía muchas veces 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. En una entrevista que mantuve con la directora en el año 2011(año en el que se implementó plenamente la extensión del tiempo es-

colar en esta institución), ella consideraba que estaba «muy metida dentro del tema» como para saber qué pasaba en su escuela y veía como una oportunidad única que alguien investigue esta relación. Este pedido me resultó muy significativo a la hora de delimitar el problema de investigación.

Cuando pude identificar y comprender desde los marcos nativos por qué éste era un problema, también fui reconociendo el aporte que una investigación sobre el tema de la relación escuela y familia en el marco del proyecto de «Escuelas de jornada extendida» de la provincia de Río Negro podía tener en el campo de los estudios sobre educación. Fue entonces que mi directora de tesis me sugirió que era tiempo ya de iniciar el trabajo y de formalizarlo en alguna institución escolar.

Cuando finalmente recorté el objeto de estudio y volví a la escuela Inayen, el equipo directivo de esta institución me abrió las puertas de la escuela para que realizara allí mi trabajo de campo.

Por estas razones, elegí esta escuela y este problema para investigar. 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 tema de tesis, así como 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».

Enfoque conceptual acerca del problema de investigación

De acuerdo con lo dicho hasta aquí, mi trabajo etnográfico se interroga acerca de ¿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 rionegrinas? Es decir, en cómo la escuela y la familia, en tanto instituciones de la sociedad civil (Portelli, 1977) entretejen 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.

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, 1994, 1999), 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, 1994). A esta definición, de carácter más histórico, la complementa Jan Nespór (1994) al definir a la escuela como *«un conjunto de nodos en múltiples redes entrecruzadas que rebasan por mucho las bardas del edificio escolar»* (Nespór, 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 trayectorias educativas (Santillán, 2012b), sus 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;

«familia es una categoría mental que es el principio de representaciones y acciones (...) que contribuyen a reproducir la categoría social objetiva como esquema clasificatorio y principio de construcción del mundo social como cuerpo social particular que se adquiere en el seno mismo de una familia como ficción social realizada» (Bourdieu, 1998, p. 60).

Es decir, la familia, en tanto categoría social, 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).

Por su parte, Eunice Durham (1998) plantea la necesidad de desnaturalizar el concepto de «familia» para poder identificar en cada sociedad sus

rasgos centrales. Si bien en esta investigación no se indagará acerca de las características propias de las familias que participan del proyecto de EJE, sí se tomará en cuenta esta necesidad de pensar la categoría en el contexto de su producción y en estrecha relación con la escuela.

Esta idea de familia como «institución social» (Durham, 1998) y como ficción realizada (Bourdieu, 1998) que reproduce el orden social está también vinculada, dependiendo del contexto histórico, con la categoría de Estado, a partir de la ejecución de proyectos, planes, normativas, leyes y programas (Grassi, 1998). En este sentido, la familia, en tanto objeto cultural y social, es depositaria de políticas públicas que ponen el acento en diferentes aspectos a resaltar, a modificar o reproducir en virtud del contexto histórico político que se encuentre³.

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, Tenti Fanfani, 2007, 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, 2001).

El carácter relacional entre escuela y familia que aborda esta investigación 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 campo⁴, 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)

Este concepto tuvo una especial relevancia en la presente etnografía ya que me ha permitido analizar no sólo las relaciones escuela y familia, sino la producción local que estos actores elaboran en torno a esta misma categoría (una categoría que fue producida históricamente, y negociada

3 El artículo de Estela Grassi (1998) «La familia: un objeto polémico. Cambios en la dinámica de la vida familiar y cambios de orden social» analiza, desde un punto de vista antropológico estas transformaciones recuperando diferentes períodos históricos de la Argentina.

4 La idea de comunidad aparece en varias oportunidades y actores como categoría nativa que incluye a las personas del barrio donde se halla la escuela, las familias de los niños, a los niños y al personal de la escuela.

cotidianamente por los actores en el día a día). Esta idea de comunidad en tanto «*redes de lealtad*» (Rose, 2003) que son en apariencia armoniosos es puesta en cuestión cuando las experiencias en torno al «estar juntos» (familia y escuela en la implementación de la extensión del tiempo escolar) se ven modificadas 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 como «*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.

La idea de Estado, en esta etnografía, es personificada en general, mediante el proyecto de EJE. Asimismo, 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 están conformados por el territorio, la legalidad y el orden disciplinar y 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.

En este marco, la implementación de la EJE fue definida durante mi trabajo de campo como una política focalizada (Boccaro, 2007, Birgin, Dussel y Tiramonti, 1998, Vassiliades, 2007, Vinocur y Halperin, 2004). 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 (Vinocur y Halperin, 2004), al paradigma de Nueva Derecha. Esta focalización se concretiza en las llamadas «políticas focalizadas» que siguen vigentes hasta nuestros días. Para Vinocur y Halperin (2004) este proceso de focalización significó:

«Si el sentido del paradigma imperante era el de la subsidiariedad del Estado, resultaba primordial alentar políticas en dicha dirección. Por ello, más que propiciar nuevas inversiones para la expansión y mejoramiento de la calidad de los servicios en los sectores de salud, educación, vivienda, agua potable y saneamiento, cultura y recreación, y deporte, los recursos públicos estatales debían reducirse y orientarse hacia los sectores sociales que no disponían de los recursos para acceder a la satisfacción de estas necesidades a través del mercado.

Este paradigma se apoyó en el surgimiento de un singular número de nuevos programas y proyectos, gran parte de ellos promovidos y financiados con recursos de organismos financieros internacionales, particularmente del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo, que por primera vez apoyaron no sólo la construcción de infraestructura en salud y en educación, sino procesos de reforma que alentaban la descentralización, la focalización y la aplicación de nuevas técnicas y metodologías de gerenciamiento, en su mayoría originadas en el sector privado.

Emergieron así nuevas iniciativas vinculadas a áreas de identificación de beneficiarios, monitoreo y evaluación de resultados e impactos, proyectos en las áreas de infancia y tercera edad, y asistencia financiera para el desarrollo de programas alimentario-nutricionales.» (Vinocur y Halperin, 2004 p. 55).

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. Para las autoras, una política educativa focalizada implica:

«Estos programas no se plantean cuestionar o cambiar las condiciones institucionales (vínculos con el conocimiento, atención a la diversidad, capital cultural disponible, modelo pedagógico vigente en la escuela, condiciones materiales, etc.) y/o estructurales (fragmentación social, desempleo, etc.) que operan en la producción de la desigualdad, sino en proporcionar un refuerzo que permita mejorar los indicadores de retención escolar y aumentar de ese modo la capacidad de contención de la escuela (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1998 p. 53)

Estos programas a su vez son disputados entre las escuelas mediante mecanismos de competitividad puesto que, en los últimos años, 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 extensión a estas nuevas formas de control del comportamiento de los individuos, se suma, como nueva racionalidad o arte de gobierno, la gubernamentalidad (Foucault, 2006). Esta es entendida como *«técnicas y procedimientos para dirigir el comportamiento humano. Gobierno de los niños, gobierno de las almas y de las conciencias, gobierno del hogar, del estado o de sí mismo»* (Foucault, 1997 en Rose, 2012 pp. 114).

En relación a este nuevo arte de gobierno, tomo las palabras de Foucault (1990) cuando expresa que las tecnologías del yo,

«permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.» (ídem. p. 50)

Las tecnologías del yo promueven maneras de actuar en la que los seres humanos llegan a entender y entenderse a sí mismos dentro de ciertos *«regímenes de autoridad y saber y a través de ciertas técnicas dirigidas a la auto superación»* (Rose 2007, Rose, O'Malley y Valverde, 2012). Habilitan de esta manera acciones tendientes al gobierno de sí que posibilitan a su vez el sostenimiento del orden social.

Para finalizar este apartado, otro concepto que resulta clave para comprender las tensiones entre escuela y familia cuando se disputan los senti-

dos sobre «jornada extendida» es el concepto de significante flotante de Ernesto Laclau (1996, 2004). Para este autor, un significante flotante es aquel cuyo significado fluye en los contextos de producción. Están constituidos por una «*intertextualidad que los desborda*» y su principal característica es su naturaleza ambigua y polisémica (Laclau, 2004). Los significantes flotantes dan cuenta de luchas políticas y semánticas por hegemonizar el espacio político discursivo, en este caso, encarnado en la implementación del programa «Escuelas de Jornada Extendida» en la provincia de Río Negro y disputado por los diferentes actores que ponen en acción el programa.

Retomaré estas definiciones teóricas desarrolladas en el transcurso de los siguientes capítulos. En cada uno ellos introduciré nuevas categorías teóricas para abonar la profundización de estos análisis abriendo a nuevos interrogantes en la confrontación teoría – empiria.

Antecedentes

A partir de mis recorridos por la bibliografía e investigaciones sobre el tema, y específicamente tomando como referentes los trabajos que abordaron la relación escuela y familia en instituciones con jornada extendida insertas en barrios periféricos, encontré las tres líneas que orientaron luego los análisis de esta tesis:

Investigaciones etnográficas educativas que abordan la problemática de la escuela en contextos de desigualdad social

Históricamente, la Antropología Social ha ingresado al campo educativo indagando procesos culturales y sociales, y haciendo foco en la cotidianeidad escolar. Estas articulaciones entre Antropología y Educación han ido creciendo hasta formar un campo especializado de conocimiento disciplinar como es el de la Antropología de la Educación (Milstein, Fernández y otros, 2009). De esta manera, la Antropología Social y las Ciencias de la Educación mantienen actualmente estrechas relaciones en lo referido a los procesos educativos puesto que, para ambos campos de conocimiento, cobra relevancia el estudio de lo educativo como procesos culturales históricamente situados (Levinson y Holland, 1996, Milstein, Fernández y otros, 2007, Neufeld, 2005, Martínez de Soria, 2006, Mendes de Gusmao, 2005). Se puede afirmar, entonces, que la producción etnográfica en el campo de la educación se ubica en la tensión entre lo educativo y lo escolar (Levinson y Holland, 1996), produciendo un tipo de conocimiento que no es exactamente una herramienta de intervención (como podría hacerlo la investigación didáctica) sino que promueve, fiel a la tradición etnográfica, un texto

descriptivo acerca de lo «no documentado» (Rockwell, 2009, Guber, 2001, 2006). Un texto que aporta a la discusión pedagógica, a la reflexión sobre las prácticas cotidianas que se dan en las escuelas y a entender en contexto socio histórico los procesos educativos (Rockwell, 1987).

Este enfoque, al prestar atención a «los imponderables de la vida cotidiana» (en términos de Malinowski), está reconociendo, en las prácticas sociales, la agencia, la creatividad y, principalmente, los efectos impenables de los procesos hegemónicos. En ese contexto, la escuela no está relegada a la producción y reproducción de prácticas sino que es una institución clave para la sociedad en el interjuego entre reproducción y cambio de sentidos, rituales y valores. Por estas razones, es posible describir las prácticas socioculturales que entraman la institución escolar integrando a la dimensión etnográfica la perspectiva de la educación (Rockwell, 2009).

En esta intersección disciplinaria, la producción etnográfica educativa devela, por ejemplo, cómo los discursos pedagógicos hegemónicos configuran históricamente prácticas cotidianas (Milstein, Fernández y otros, 2009, Rockwell, 2012) instalando posturas ideológicas dominantes. Pero también da cuenta, al mismo tiempo, cómo estas imposiciones son dialogadas, negociadas y resistidas por sus actores. Estos últimos, en sus prácticas cotidianas promueven nuevas formas de orientar las acciones, de entender sus prácticas y de interpretar los procesos históricos (Santillán, 2012 a, 2012 b, Padawer, 2009, Montesinos y Sinisi, 2009, Rockwell, 1995, 2012, Aguilar, 1995).

Las etnografías educativas, realizadas en Argentina y Latinoamérica, que fueron referentes centrales en esta investigación, son aquellas que analizan a la escuela en tanto institución social ubicada –y atravesada– por contextos de desigualdad social (Aguilar, 1995, Rockwell, 1995, 2012, Ezpeleta y Rockwell, 1983, Milstein, 2003, 2009, Cerletti, 2008, 2011, Montesinos y Sinisi, 2009, Achilli, 2000, 2010, Santillán, 2007, 2009, 2010, 2012 b, Padawer, 2008, Auyero y Berti, 2013).

Estos contextos escolares son analizados generalmente haciendo foco en la compleja relación entre familia–escuela, dentro y fuera de la institución. En este sentido, se ponen en tensión las relaciones entre educación y escolarización del adentro y del afuera escolar en contextos de pobreza (Santillán, 2007, 2010, 2011, 2012 a, 2012 b, Santillán y Cerletti, 2011, Achilli, 2010, Neufeld, 1999, 2011, Auyero y Berti, 2013), las resistencias y negociaciones en torno a los procesos de escolarización infantil entre las familias, los docentes y los niños (Milstein, 2003, 2009, Padawer, 2009), y las formas de resistencia e impugnación de las miradas legitimadas por la escuela por parte de las familias de los niños, por ejemplo, las disputas de sentidos en torno a ciertas problemáticas como el fracaso escolar (Cerletti, 2009, 2011).

Desde estas miradas y contextos, se ponen en tensión las relaciones, prácticas y sentidos que se producen y reproducen entre los actores que

representan a la familia y a la escuela. Pero también se buscan comprender las formas inéditas de articulación entre la institución y sus contornos (Santillán, 2012 b) y las maneras novedosas de pensar los agrupamientos entre los distintos actores que dan vida a las escuelas, por ejemplo, la idea de los «adultos a cargo de niños», cuyos responsables son los docentes y padres de alumnos (Cerletti, 2009). Estas categorías y maneras de aproximación al tema son recuperadas en esta investigación.

Investigaciones que abordan desde una perspectiva pedagógica y crítica la problemática de la extensión del tiempo escolar

Durante mi trabajo de campo fueron de mucha relevancia las investigaciones que abordan la extensión o ampliación del tiempo escolar en la escuela primaria para conocer cuáles son las miradas que atraviesan este cambio de modalidad en el nivel primario. Esta búsqueda de antecedentes me permitió conocer investigaciones que abordaron las transformaciones pedagógico – didácticas que atravesaron al dispositivo escolar en sí mismo (Gimeno Sacristán, 2009, Fernández Enguita, 2002, Vercellino, 2012, 2013), partiendo de los componentes de espacio, tiempo y propuestas de enseñanza para analizar dichos cambios.

Asimismo, en la provincia de Río Negro se llevan a cabo, en el contexto actual, investigaciones que abordan la problemática de la implementación de la extensión del tiempo escolar en escuelas primarias de la provincia. Son antecedentes a mi trabajo, las investigaciones en curso que abordan al proyecto de jornada extendida analizándolo en clave relacional en la tensión entre educación y pobreza (Cardinale 2012, Cardinale y Abel, 2013) así como también otra investigación llevada adelante en escuelas rionegrinas con jornada extendida donde, para analizar los cambios en el dispositivo pedagógico, también son tomados como ejes centrales al espacio y al tiempo escolar (Vercellino, 2012, 2013).

Investigaciones que abordan desde una perspectiva pedagógica y crítica la implementación de políticas educativas

Un último eje lo conforman aquellas investigaciones que, desde una mirada crítica, contraponen la implementación de distintas políticas educativas en el nivel primario. Entre ellas se encuentran algunos trabajos etnográficos (Cerletti, 2007, 2009, Santillán, 2003) y otras investigaciones en el campo de la educación (Lafiosca, 2009, Feldfeber e Ivanier, 2003, Feldfeber y Saforcada, 2005, Feldfeber, 2009, Birgin, Dussel y Tiramonti, 1998, Feldfeber y Gluz, 2011) que analizan también el impacto de las reformas educativas sobre el sistema de educación formal.

Asimismo se encuentran contempladas las investigaciones que analizan las consecuencias de la implementación de políticas públicas en sectores vulnerables de la sociedad (Boccaro, 2007, Duhau, 2001) y que analizan en clave relacional las políticas educativas cuando, al ser puestas en práctica se vuelven concretas habilitando a re significaciones del discurso normativo (Ominetti, 2010, Almandoz y Vitar, 2008, Vitar, 2006, Buenfil Burgos y Navarrete Cazales, 2011, Buenfil Burgos, 1995, 2000).

Capítulo 2: Metodología de la investigación

En este capítulo resaltaré los principios y orientaciones que acompañaron al proceso de investigación en este trabajo.

La estrategia metodológica seleccionada fue la aproximación 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).

La etnografía responde 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. Supone, 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).

En este sentido, hacer una descripción etnográfica implica también hacerla «microscópica». Es este trabajo microscópico el que le permite al investigador describir un paisaje central partiendo de múltiples colecciones de «*miniaturas etnográficas*» (Geertz, 1986) producidas en colaboración con los propios actores implicados. Es decir, en palabras de Clifford Geertz «*pequeños hechos hablan de grandes cuestiones*» (ídem. pp. 11) y la descripción densa aporta a las ciencias sociales material escrito específico y circunstanciado así como también categorías y perspectivas analíticas sobre los temas que estudia.

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). Aún cuando a la perspectiva de Geertz (1986) sobre el proceso etnográfico le hayan sucedido diversas rupturas epistemológicas, su enumeración de criterios, pautas, procedimientos y premisas en torno a lo que es una descripción densa operan aún como el manifiesto antropológico sobre el hacer etnográfico. Será en este sentido que retomo los aportes de Geertz en torno a la descripción densa para dar cuenta del modo en que puse en práctica la tarea de hacer etnografía.

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.

El enfoque

En tanto enfoque, la etnografía pone en juego el proceso de reflexividad. En este sentido, es el investigador quien debe poder mirar al mundo; «*reaprenderse y reaprender*» (Guber, 2001 p 21) desde otra perspectiva, esto es, desde un punto de vista distinto al propio. Este reaprenderse y reaprender consiste en usar la reflexividad en distintos niveles o dimensiones (Guber 2001);

Para que el investigador lleve adelante su trabajo etnográfico será necesario que someta a continuo análisis estas tres dimensiones. El desafío etnográfico consiste en producir información a partir de transitar desde la propia reflexividad hacia la de los nativos.

«Al producirse un encuentro en el campo, la reflexividad del investigador se pone en relación con la de los individuos (...) Entonces la reflexividad de ambos en la interacción adopta, sobre todo en esta primera etapa, la forma de perplejidad» (Guber, 2001 p. 20)

La reflexividad es, entonces, constitutiva del trabajo de campo en tanto investigador y nativos no son sujetos sociales preestablecidos sino el resultado de esta misma relación. Todos intervenimos con los mundos sociales y sentidos (comunes y teóricos) que atraviesan las decisiones e interpretaciones involucradas como «campo». Asimismo, y como consecuencia de esto, la reflexividad también es un criterio epistemológico de verosimilitud, puesto que el mismo proceso de análisis se objetiva en la escritura con el fin de mostrar el modo en el cual los mundos sociales y sentidos presupuestos atraviesan las categorías elegidas, el argumento organizador y explicativo y, en definitiva, los conocimientos producidos. La reflexividad define al enfoque y le sirve al antropólogo para estudiar lo implícito, lo velado, «*lo no formalizado*» (Guber, 2006 p. 42) describiendo desfasajes, contrastes y contradicciones en una cultura, aquello que los actores dicen que hacen y lo que hacen realmente.

Durante el trabajo de campo, estos procesos reflexivos operaron continuamente poniendo en tensión las categorías teóricas, los supuestos, prejuicios y preconociones sobre los fenómenos sociales que allí sucedían tanto

desde mi mirada como ciudadana, como investigadora y también desde el punto de vista de los actores implicados.

El trabajo de campo

La descripción densa como método se constituye en uno de los procedimientos privilegiados para producir conocimiento. El trabajo de campo (Guber, 2001, 2006) integra una serie de actividades que lleva adelante el etnógrafo para producir conocimiento descriptivo acerca de ciertas realidades sociales. Esta tarea se logra a partir de ciertos procedimientos del quehacer etnográfico. Entre ellos podemos mencionar la permanencia prolongada en el campo, la ignorancia consciente, la observación participante y la entrevista, sin perder de vista el proceso reflexivo que los atraviesa continuamente y que forma parte también de la tarea del etnógrafo.

En este sentido, para Guber (2001), hacer etnografía significa partir de una «*ignorancia metodológica*» (ídem, pág. 7), puesto que, «*cuanto más sepa que no sabe (o cuanto más ponga en cuestión sus certezas) más dispuesto estará a aprender la realidad en términos que no sean los propios*» (ídem. Pág. 7). Este proceso de cuestionar certezas es necesario para no caer en posiciones etnocéntricas y permitir al investigador sumergirse en el campo motivado por las incertidumbres y preguntas que surgen en la misma interacción.

En la descripción densa el investigador no sólo trata de «rescatar lo dicho» sino que también interpreta lo no dicho, lo implícito, lo presupuesto. Esta intención del etnógrafo de *interpretar/describir* una cultura para hacerla «inteligible» a aquellos sujetos que no pertenecen a ella (Guber, 2001) se realiza mediante la observación participante y la entrevista en tanto técnicas privilegiadas para producir la información necesaria y elaborar una descripción etnográfica.

En esta investigación, entonces, será mi intención «hacer inteligibles» los rasgos centrales que caracterizan a las relaciones escuela y familia en una EJE que se encuentra ubicada en la periferia de una ciudad rionegrina como es S. C. de Bariloche.

El trabajo de campo en la escuela Inayen

Para esta investigación, mi permanencia en el campo fue de casi tres años (2011 – 2013). Comencé en abril de 2011 a mantener entrevistas periódicas con la directora y vicedirectora de la escuela Inayen (entre abril y agosto). Esas entrevistas sirvieron para definir el problema de investigación así como también la entrada al campo y el tiempo destinado para permanecer en la institución. Luego de estas entrevistas, pude comenzar ese mismo año a hacer el trabajo de campo propiamente dicho.

La permanencia en el campo comenzó en el año 2011 en el mes de octubre, hasta mediados de diciembre. Durante ese período asistí a la escuela cuatro veces por semana haciendo dos días un turno y otros dos días otro turno (mañana o tarde). Durante ese período realicé una salida con una maestra y sus alumnos de 4° a 7° al Lago Gutierrez¹ y otra al centro cívico de la ciudad con el grupo de 2° grado.

En este período también realicé seis entrevistas en profundidad a familiares de niños que asisten a la escuela Inayen, siete entrevistas a docentes y talleristas de la escuela, y una entrevista a una de las porteras de la escuela. Asimismo realicé una entrevista a la referente pedagógica regional de Escuelas de Jornada Extendida, institución de la que formaba parte² la escuela Inayen durante el año 2011.

Luego del receso de verano, comencé nuevamente mi trabajo de campo en febrero de 2012 hasta junio de ese mismo año, cuando comenzó el receso invernal. En ese período asistí a la escuela tres veces por semana, haciendo horarios diversos; lo cual significó llegar antes del horario de entrada de la escuela (a las 8 de la mañana), permanecer en el horario del almuerzo, de los talleres y recreos. En este período del trabajo de campo también dediqué tiempo a la búsqueda de documentos oficiales que den cuenta de las regulaciones, fundamentos y propósitos de la implementación de la jornada extendida en escuelas de la periferia de ciudades rionegrinas³. En este período, además de la observación etnográfica que realicé durante distintos momentos en mis visitas al campo (Guber, 2001, Rockwell, 2009, Goetz y Lecompte 1988), llevé a cabo dos entrevistas a personal no docente (portera y ayudante de cocina), cuatro entrevistas más a familiares de niños, tres entrevistas a ex docentes de la escuela (a los cuales tuve que contactar previamente para concretar un encuentro), tres entrevistas a alumnos de la escuela (todas ellas fueron entrevistas espontáneas que contaron con diverso grado de profundidad en la conversación), una entrevista a un docente, una a un tallerista y otra al representante gremial en Bariloche del sindicato docente UNTER⁴. Además durante todo el año 2012 participé de tres encuentros en un dispositivo co-

1 El barrio donde se encuentra emplazada la escuela se halla alejado de las zonas más atractivas de la ciudad de Bariloche como ser la periferia de los lagos (y entre ellos, el lago Gutierrez).

2 En este momento (octubre de 2013) las Escuelas de Jornada Extendida son reguladas parcialmente por el referente de «Escuelas de Jornada Completa». Este cambio se debe a que la nueva ley de educación provincial privilegia el desarrollo de escuelas con jornada completa en vez del modelo anterior de jornada extendida. Estas discusiones por exceder este trabajo de campo, no serán abordadas aquí.

3 El detalle de marcos regulatorios con los que trabajé durante mi trabajo de campo se encuentran en el anexo 1.

4 La UNTER (Unión de Trabajadores de la Educación Rionegrinos) es el gremio docente que nuclea a todos los trabajadores de la educación en la provincia de Río Negro.

múnmente llamado en las escuelas primarias como «Jornadas institucionales». Estos espacios se caracterizan por la suspensión de clases a los niños y el trabajo de los docentes sobre problemáticas concretas. Los docentes asistían a trabajar sobre diferentes propuestas, algunas de ellas enviadas por el Consejo Provincial de Educación (como ser discusiones en torno a la sanción de la nueva ley de Educación provincial) o talleres vinculados con problemáticas concretas en relación a la implementación de la extensión del tiempo escolar (en relación a articulaciones entre áreas curriculares y talleres, por ejemplo).

En este período también fui invitada a participar de una clase, junto a la tallerista a cargo del taller de reciclado, en la que realizamos figuras con los niños de 4° grado con masa de sal⁵. En ese encuentro mantuve varias conversaciones cortas con los niños que luego pude profundizar en otras ocasiones.

Si bien tuve algunos acercamientos en el trabajo de campo con los alumnos de la escuela, éstos no fueron demasiados. Durante la permanencia en el campo, sin darme cuenta al principio y después tomando conciencia cada vez más, fui recortando a los «adultos a cargo de niños» como mis interlocutores. Con ellos fui delineando los puntos centrales que me permitieron interpretar etnográficamente las relaciones escuela y familia en una EJE.

Luego del receso de invierno, volví a la escuela Inayen a seguir haciendo trabajo de campo por un período de tres meses más (agosto, octubre y noviembre). En este tiempo realicé principalmente observación participante y asistí a varias muestras de arte y actos escolares. Durante este período, por mi trabajo⁶, realicé una capacitación a maestros y talleristas de escuelas con ampliación del tiempo escolar⁷ a la cual asistieron varios maestros, el equipo directivo y talleristas de la escuela Inayen. En estos encuentros pude profundizar más mi mirada sobre los sentidos, prácticas y representaciones que los maestros y talleristas de Escuelas de Jornada Extendida le atribuyen a los procesos de escolarización infantil. Mi investigación tuvo algunas reorientaciones luego de esta capacitación, puesto que mi mirada estuvo mucho más orientada a «develar» los sentidos que se empezaban a perfilar en torno a qué se entiende por un proyecto pedagógico y político. Fue entonces que conocí en mayor profundidad el proyecto de la escuela Inayen. Éste no sólo atravesaba la escolarización infantil, sino que, sobre todo, era atravesado por una forma local de entender las relaciones entre escuela y familia.

5 La masa de sal es un preparado que lleva 2 partes de harina por una de sal fina y agua con colorantes. La masa la llevamos preparada y los niños realizaron una actividad recreativa con ella.

6 Me desempeño como docente en el Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de S.C. de Bariloche.

7 La capacitación tuvo como eje de trabajo: «La escolarización de niños en escuelas con ampliación de la jornada pedagógica. Una mirada crítica» y se llevó a cabo durante el mes de octubre de 2012.

En el año 2013, comencé mi trabajo de campo simultáneamente con mis primeros escritos de esta tesis. La ida al campo fue más esporádica pero me sirvió para cotejar, dialogar y tensar supuestos e ideas que iban produciéndose durante el proceso de escritura. Estas idas a la escuela comenzaron en el mes de abril y continúan aún hoy. Durante este año, y como docente, volví a la escuela Inayen formando parte de un equipo de capacitación en el marco de un proyecto tendiente a resignificar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela⁸. Esta vuelta a la escuela Inayen me permitió conocer la versión del proyecto educativo y político en su versión escrita como documento PEI y mirar nuevamente las relaciones escuela y familia pero con nuevos ojos, aquellos que le otorgan los maestros, los talleristas y el equipo directivo. Los modos en el que se concibe el trabajo institucional y las relaciones entre escuela, familia y comunidad, que hasta entonces había escuchado en forma verbal en las distintas conversaciones y reuniones, habían sido discutidos y plasmados por escrito en el PEI. Pero este documento llegó a mi conocimiento recién cuando había empezado a escribir la tesis.

A este trabajo de campo se le sumaron también recortes de diarios digitales, filmaciones, fotografías propias y ajenas que me fueron llegando durante la permanencia en el campo.

Las unidades de análisis con las que trabajé durante esta investigación se fueron configurando en el proceso mismo del «hacer etnográfico», quedando definidas de la siguiente manera:

- a. *Docentes y alumnos de la escuela primaria con jornada extendida Inayen:* El personal docente de la escuela está comprendido por docentes, talleristas¹, directivos y personal no docente. El plantel docente es muy variable dado que varios docentes son suplentes en sus cargos en la escuela. El grupo conformado por los talleristas es estable y se caracteriza por estar conformado por artistas locales y alumnos del profesorado de Educación Primaria que funciona en la ciudad de S.C. de Bariloche. El equipo directivo está conformado por la directora, el secretario, ambos con una amplia trayectoria dentro de la escuela Inayen, y la vicedirectora que comenzó su tarea en la gestión cuando comenzó el proceso de implementación de la jornada extendida en la escuela. El personal no docente es estable, varios de estos actores estuvieron desde la fundación de la escuela en el año 1994. Los alumnos de esta institución provienen de los barrios periféricos, el 2 de Abril y El Unión. Tienen ciertos rasgos comunes, como ser la sobreedad o las problemáticas vinculadas a la precariedad

8 El proyecto de capacitación se titula: «La problematización del PEI en la escuela primaria». En esta instancia formo parte del equipo de capacitadores junto a la directora del IFDC Bariloche, Mercedes Jara.

habitacional y laboral que atraviesan sus familias. Los niños (de 1° a 7° grado) participan de las actividades de la jornada extendida permaneciendo en la institución 8 horas diarias de lunes a viernes. Esta jornada contempla el ingreso, desayuno, actividades de taller o de áreas pedagógicas, almuerzo, actividades de taller o pedagógicas, merienda y salida.⁹

- b. *Las familias de los niños que asisten a la escuela Inayen:* Los barrios «2 de Abril» y «Unión» están conformados en su mayoría por migraciones internas, de países limítrofes (principalmente de Chile) y por miembros de pueblos originarios (Mapuches en su mayoría). La población estudiantil que asiste a la escuela está conformada por niños de familias humildes, atravesadas por problemáticas sociales como condiciones habitacionales precarias, desempleo o subempleo.
- c. *Las normativas sobre Escuelas de Jornada Extendida:* Están conformadas por los documentos oficiales emitidos tanto por el gobierno nacional (como ser leyes y planes de políticas educativas para todo el sistema educativo argentino) como provincial (como ser leyes y resoluciones), así como también por lineamientos internacionales (principalmente los lineamientos del Banco Interamericano de Desarrollo en relación al financiamiento de la extensión del tiempo escolar en las escuelas de la provincia de Río Negro).

El caso: Las características generales de una escuela de jornada extendida en la periferia de ciudades y pueblos rionegrinos

Como se mencionara anteriormente, las EJE tienen como característica central la extensión del tiempo escolar. En este sentido, estas escuelas dictan sus clases a los niños durante ocho horas diarias de lunes a viernes¹⁰. El proceso de implementación de este cambio fue gradual, adaptándose a las necesidades y demandas de cada escuela incluida en el programa.

9 Los «talleristas» en su mayoría son idóneos en la carrera docente, pero con experiencia en diferentes campos del arte y la cultura (en la música, en las artes plásticas, en las lenguas extranjeras y de los pueblos originarios, en el deporte, etc.) que dictan cursos adaptados a las poblaciones infantiles de las escuelas primarias con jornada extendida. Tienen cargos docentes otorgados por el Consejo provincial de Educación de la Prov. de Río Negro.

10 En general, estas escuelas antes de entrar al programa de «Escuelas de Jornada Extendida» brindaban lo que se llama comúnmente como «un turno simple», es decir, los niños asistían a clase durante cuatro horas y quince minutos diarios de lunes a viernes.

Durante esas ocho horas, la Escuela de Jornada Extendida divide sus tareas en dos momentos: el pedagógico y el de talleres. En la escuela Inayen, a estos dos momentos se los llamó: el bloque pedagógico (refiriendo a las tareas de enseñanza de contenidos curriculares que lleva a cabo el docente y los maestros especiales, como ser Educación Física, Música y Educación Plástica) y el bloque de talleres a cargo de «talleristas». Esta figura aparece con fuerza en las Escuelas de Jornada Extendida. Son adultos con experiencia en las temáticas de taller que se proponga la escuela¹¹ y no es condición para ser tallerista tener título docente¹².

Los talleres se organizan por temáticas vinculadas con los intereses que la escuela plasma en su PEI¹³ año a año. Es decir, los proyectos presentados por los talleristas a la EJE (o Escuela de Jornada Extendida) son proyectos vinculados con los ejes o temáticas sobresalientes del PEI de la escuela. Estos talleres son de carácter obligatorio para los niños, privilegiando, de acuerdo a los sentidos que los talleristas les otorgan a esos espacios «*un aprendizaje de proceso, sostenido en el tiempo*» (Diario de campo, 12 – 11 – 12).

Durante el período en el que realicé mi trabajo de campo (2011 – 2013) la escuela Inayen contó con siete talleres organizados en grupos de alumnos en virtud de la edad y los intereses de los niños:

De primer a tercer grado los talleres se dividen en:

De cuarto a quinto grado los talleres se organizan en los siguientes temas:

La enseñanza de las Nuevas Tecnologías como lo plantea el programa de EJE se dicta dentro del «bloque pedagógico» a todos los niños de la escuela.

En los talleres detallados anteriormente, los niños asisten por períodos variables de tiempo (uno o dos meses en función de la profundidad o complejidad de los temas que estén abordando) y luego rotan entre talleres.

11 Como se mencionó anteriormente, cada escuela elige sus talleres en función de sus intereses y demandas plasmados en general en el Proyecto Educativo Institucional – PEI-. A estos talleres se les suma los delimitados previamente por la normativa: Inglés y Nuevas Tecnologías. En estos últimos dos casos, la institución convoca a los interesados a presentar un proyecto de taller sobre esos dos temas y selecciona al que esté más vinculado con la propuesta institucional.

12 En la escuela Inayen donde hice el trabajo de campo, los talleristas son en su mayoría artistas locales (músicos y actores reconocidos localmente), profesores de artes plásticas y estudiantes de profesorado de nivel primario. Una sola tallerista de las que dictan los talleres en esta institución es maestra de nivel primario.

13 Los proyectos educativos institucionales (o PEI) varían de una escuela a otra, se centran en problemáticas diferentes vinculadas al contexto y a la historia que las rodea, se fijan metas y objetivos propios, pero vinculándose continuamente con las propuestas educativas. El PEI forma parte de uno de los niveles de definición curricular que, ya instalados en las instituciones educativas, redefinen los lineamientos prescriptos por las normativas nacionales y jurisdiccionales adaptándolos a las demandas e intereses que comparte esa institución con el contexto que la rodea (Frigerio y Poggi, 1995).

Hay propuestas, como la del taller de Orquesta, que por su complejidad y gradualidad de las enseñanzas (de acuerdo a como lo describe el tallerista a cargo de este espacio) los niños que participan asisten todo el año rotando en los otros talleres.

La rotación por talleres es avisada a los padres con anticipación para que las familias de los niños sepan las actividades que realizan en la escuela. Sin embargo, este cambio de modalidad, genera muchas veces conflictos entre los talleristas y las familias de los niños ya que estos últimos le reclaman a la escuela mayor información acerca de los programas y formas de trabajo de estos talleres.

La escuela Inayen, a partir del año 2011, puso en marcha la implementación plena del programa EJE. Para llevar a cabo este cambio institucional, tuvo que refuncionalizar espacios y tiempos escolares. Es de destacar también que esta institución, desde hace varios años, cuenta con un anexo destinado al nivel inicial.¹⁴ Este anexo contempla dos salas de nivel inicial. Una de ellas es la destinada a los niños de 3 y 4 años y la otra a los niños de 5 años. Los docentes y alumnos de nivel inicial conviven con el resto de la institución pero no forman parte del programa de EJE. Esta convivencia de niveles también tuvo que ser tenida en cuenta a la hora de refuncionalizar el edificio para que sea apto para el trabajo con jornada extendida.

El plantel "permanente"¹⁵ de la escuela Inayen está conformado por¹⁶:

Equipo Directivo	Directora, Vicedirectora y Secretario
Docentes	2 Maestros de Nivel inicial
	8 Maestros de Nivel Primario
	1 Referente Tic
	2 Profesores de Educación Física
	2 Maestros de Educación Musical
	2 Maestros de Educación Plástica
	1 Secretario
	7 Talleristas

14 Algunas escuelas de la periferia de las ciudades en la provincia de Río Negro cuentan con esta conjunción de niveles (inicial y primario) dentro de un mismo edificio. En esta institución, el nivel inicial comenzó unos años después de que comenzara a funcionar la escuela primaria, pero siempre dentro del mismo edificio.

15 Es decir, el personal designado de manera permanente en la institución.

16 Datos extraídos del PEI de la institución para el año 2012.

Los cargos del personal no docente están comprendidos por:

Personal no docente	4 Porteros (encargados de limpieza y servicio de refrigerio)
	1 Cocinera
	1 Ayudante de cocina

Los cargos docentes, durante mi estadía en el campo han sido cubiertos con bastante asiduidad por maestros suplentes, principalmente en los grados correspondientes a 6° y 7°. El total de alumnos matriculados para el año 2012 fue de 112 alumnos para el nivel primario y 36 para el nivel inicial.

La ampliación del tiempo escolar, sumada a la inclusión de nuevos actores (como ser los talleristas), implicó para la institución grandes cambios en torno a la organización del tiempo y el espacio escolar (Vercellino, 2013). La escuela Inayen gestionó esos cambios generando una propuesta que se ajustó a sus tiempos y espacios previos:

Horarios	Grados	Bloques	Nivel
08:00 a 12:45 hs	4° a 7° grado	Bloque pedagógico	Primario
09:30 a 12:45 hs	1° a 3° grado	Bloque de talleres	
13:30 a 16:15 hs	4° a 7° grado	Bloque de talleres	
13:30 a 17:15 hs	1° a 3° grado	Bloque pedagógico	
13:00 a 17:15 hs	Salas de 3 a 5 años	Bloque pedagógico	Inicial

El desayuno se sirve a las 9:30 hs, de 12:45 a 13:30 almuerzan docentes y alumnos del nivel primario y a las 16 hs todos toman la merienda (ambos niveles). Estos momentos de alimentación se realizan en los mismos salones donde se dictan las clases (tanto de las áreas curriculares como de los talleres).

La estructura de talleres a contra turno de las áreas curriculares formó parte de la propuesta sugerida por la Dirección de Nivel Primario¹⁷ para todas las escuelas contempladas en el programa de EJE.

Como mencioné anteriormente, los indicadores de repitencia, sobreedad, abandono y vulnerabilidad social fueron los utilizados para seleccionar a las escuelas receptoras de este programa. En el caso de la escuela Inayen, su inclusión no fue armoniosa sino el producto de largas negociaciones entre funcionarios de la Administración Educativa de la provincia de Río Negro y el equipo directivo de la institución. En este sentido, me interesa recuperar de mi diario de campo un fragmento de una de las en-

17 Organismo dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro

trevistas iniciales que mantuve con la directora de la escuela en la cual ella describe cómo fue el criterio de selección de escuelas y los condicionantes para poner en marcha el cambio de modalidad.

«Daniela¹⁸, directora de la escuela Inayen: estas son escuelas con altos niveles de deserción, con chicos que no asistían. Se hicieron cosas muy a las apuradas, cosas que nosotros (se refiere a la institución) no transamos, como que le presten un local del barrio para poner el comedor o poner tablas con caballetes en el SUM¹⁹ para que los chicos coman todos los días. A nosotros nos parecía que si fuimos elegidos con financiamiento, teníamos que tener un edificio acorde a las demandas de la nueva modalidad» (Diario de campo, 19/04/2011)

La instalación del programa EJE en esta institución puso en movimiento una serie de reclamos que dentro de la misma escuela eran considerados claves no sólo para comenzar a funcionar con la extensión de la jornada escolar, sino también, y sobre todo, para sostener la propuesta en el tiempo. Estas negociaciones con el Estado provincial tienen su correlato en la historia que atraviesa a la fundación de esta escuela y forman parte de una trayectoria de luchas y resistencias entre los actores que habitan la escuela en estrecha vinculación con los vecinos del barrio que la rodea.

La historia de esta institución forma parte de estos recortes etnográficos que he ido organizando a lo largo de mi trabajo de campo, como se verá en el capítulo 4.

Técnicas para la producción de información

Como mencioné anteriormente, los procedimientos etnográficos consistieron en *observación participante* (Geertz, 1986, Goetz y Lecompte: 1988, Taylor y Bogdan: 1986, Guber: 2002), *entrevista libre* (Goetz y Lecompte: 1988, Taylor y Bogdan: 1986, Guber: 2002, Briggs, 1986) y el *análisis documental* (Rockwell, 2009).

La observación participante la realicé durante todo el período que permanecí en el campo, ya sea tomando notas ocasionalmente como así también (y principalmente) tomando notas en mi diario de campo luego de la salida de la escuela. Al hacer estas notas, trataba de retomar por escrito la cotidianeidad que había vivido en la escuela e identificar los detalles significativos durante mi estadía en ella. En este sentido, recuperé algunos de los principios de la descripción densa de Geertz (1986), específicamente su idea de que:

18 Los nombres en esta investigación son ficticios.

19 Sus siglas significan: Salón de Usos Múltiples. Se lo denomina así porque es gran espacio techado del edificio escolar que se usa como gimnasio, salón de actos, recreos, y demás actividades.

"hacer etnografía es como intentar leer un manuscrito escrito en otro idioma, confuso y lleno de contradicciones e incoherencias y que, además, su hilo conductor está conformado en su mayor parte por ejemplos, anécdotas y relatos repletos de juicios de valor."

De esta manera, entendí que la tarea central consistía en «ingeniárselas de alguna manera para captar primero y para explicar después» (Geertz: 1986: 4). Es decir que la investigación etnográfica busca conversar con los nativos (en este caso la comunidad escolar), para «ampliar el universo del discurso humano» (Geertz, 1986. p. 6), describiendo una situación o un suceso desde el punto de vista de sus propios actores.

En relación a las entrevistas, varias de ellas las realicé en un tiempo y espacio previamente pautado con el entrevistado, en el cual mi intención fue poder abordar la problemática de la relación escuela y familia en instituciones con jornada extendida partiendo de una pregunta general:

Esta pregunta servía de disparador para diferentes interpretaciones, relaciones y discusiones. Sin embargo, el trabajo con entrevistas no fue sencillo ya que, al inicio del trabajo de campo, mis preconcepciones acerca de qué significaba para mí el proyecto de «Escuelas de Jornada Extendida» muchas veces obturaba la interacción con mis interlocutores.

Las transcripciones de las entrevistas las realicé con el software «Sonal»²⁰ para transcripción de entrevistas. Esta herramienta digital me permitió avanzar rápidamente en las transcripciones a la computadora, para luego analizarlas con los marcos teóricos con los que estaba yendo al campo.

Durante la estadía en la escuela, el diario de campo se convirtió en un instrumento clave para estimular la reflexividad puesta en juego como persona y como investigadora en las situaciones en las que me vi interpelada, pero también me permitió poner en tensión la reflexividad de los propios actores, describiendo cómo ellos van entretejiendo en sus relatos y prácticas relaciones específicas entre la escuela y la familia en el contexto de la jornada extendida. En este sentido, Elsie Rockwell (2009) habla de la «responsabilidad de narrar» como parte del quehacer etnográfico. La autora sostiene además que la acción de escribir implica un ida y vuelta entre el campo y las informaciones producidas en la interacción con los otros. Estos intercambios permiten al investigador ir identificando las relaciones socioculturalmente significativas hasta finalmente encontrar los sentidos de la teoría práctica de los actores.

Entre las técnicas de producción de conocimiento también incluyo el proceso de reflexividad. Éste ha resultado un instrumento clave en mi investigación. El proceso de reflexividad que lleva a cabo el etnógrafo no implica

20 Para más información sobre esta herramienta digital, de software libre, se puede visitar:

hablar de uno mismo, sino reconocer los aspectos intersubjetivos y relacionales del investigador como herramienta válida de construcción de conocimiento (Guber, 2001). La reflexividad le permite al investigador identificarse con la perspectiva del otro, pero no desde una postura empática sino atravesada por la conciencia reflexiva sobre la alteridad que le permite al investigador aprehender el orden simbólico estudiado (Althabe y Hernández, 2005).

En este sentido, el investigador tratará de «reaprenderse y reaprender» (Guber: 2001 p. 21) desde otra perspectiva, reposicionándose como miembro de una sociedad (reflexión sobre sus experiencias de sentido común) y como investigador (reflexión sobre sus propias teorías académicas en contrapunto con la heterogeneidad de las teorías nativas).

Desde el inicio de la investigación, la realización del trabajo de campo ha sido central para poner en marcha mis propios procesos reflexivos. Me he encontrado, en varias oportunidades, interpelada por las prácticas y los discursos de los actores en el trabajo de campo. Me he ido dando cuenta que muchas veces tomaba decisiones (sobre qué preguntar, hacia dónde ir o con quién hablar, por ejemplo) que implicaban necesariamente un determinado encuadre en la producción de saberes y prácticas compartidas. En otras palabras, sólo al poner en juego conscientemente la reflexividad sobre los modos en los que mis decisiones orientaban los contextos de producción, esos saberes y prácticas cobraban unos y no otros significados.

El siguiente recorte de mi diario de campo da cuenta del modo en el cual las relaciones concretas me fueron pautando la necesidad de repensar mis preguntas y, sobre todo, mis expectativas con respecto a las respuestas:

«Ornella es docente de 6° y 7° grado en la escuela Inayen. Entró a la escuela por una suplencia en el año 2011. Es una maestra joven, tanto de edad como de antigüedad en la docencia. En un recreo arreglé con ella hacerle una entrevista a lo cual accedió muy contenta. Nos sentamos en un rincón del salón mientras algunos alumnos permanecían allí durante el recreo.

Como teníamos unos quince o veinte minutos nada más, empecé la entrevista preguntándole directamente por qué le parece a ella que la escuela haya entrado al programa de jornada extendida. Para mi sorpresa, su respuesta no se vinculó a todo lo que yo creía saber sobre la jornada extendida. Para ella la inclusión de la escuela en el proyecto de jornada extendida provincial está relacionada con la necesidad de la comunidad de que los alumnos tengan otros aprendizajes. Me responde: «para mi es para que aprendan a través del arte, de la música, con diferentes métodos de enseñanza. Que aprendan cosas que por ahí socialmente ellos no están acostumbrados a trabajar». Yo esperaba una respuesta más vinculada a la contención y el desborde social, a la cuestión de la pobreza como eje central para pensar

a este proyecto que era lo que venía escuchando de otros actores dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, su respuesta fue otra. En ese salón, con los niños jugando en el recreo le volví a preguntar lo mismo, sin reflexionar al respecto: «- pero por qué te parece que las Escuelas de Jornada Extendida son las que se encuentran en la periferia de la ciudad? ¿Qué pensas sobre eso?». Dentro de mí no podía entender que exista otra mirada sobre la EJE que no lo viese como yo lo veía, no lo podía entender en ese momento. Ornella cruza unas palabras con unas niñas que le estaban pidiendo lápices de colores, hace un silencio y me cuenta: «- Yo soy vecina del barrio, hice la primaria y la secundaria en una escuela como esta, por acá cerca y cuando estudié para maestra hice mi residencia en esta escuela, acá. Yo elijo trabajar en estas escuelas porque creo que es importante, necesario y veo que es un prejuicio que Bariloche tiene sobre las escuelas que la sociedad llama del Alto²¹», ya que para mí, no todo es violencia y pobreza y yo soy un ejemplo de eso. Yo digo, estudié, me recibí y opté por trabajar en estas escuelas porque sé que no es así. Yo las banco. -«. (Diario de campo – septiembre de 2012)

Las ideas de esta docente sobre las escuelas de la periferia de la ciudad enriquecen a la vez que problematizan mi mirada sobre ellas. Durante la entrevista yo estaba muy cómoda con mis prejuicios sobre qué es una escuela de la periferia con jornada extendida, impenetrable a otras miradas sobre esa misma realidad. La entrevista con Ornella abrió una puerta para pensar a estas escuelas desde otros lugares.

Luego de hacer la entrevista volví a releer a Briggs (1996) buscando orientaciones teóricas y metodológicas para pensar lo que allí sucedió. Siguiendo a este autor, esta entrevista me permitió reflexionar acerca de las relaciones asimétricas que se dan cuando el investigador entrevista a los nativos en el campo. Y en este sentido, me interesó pensar en la especial atención que el investigador debe tener para circunscribir la entrevista en el contexto de su producción, tanto a la hora de realizarla como cuando la analiza, teniendo en cuenta las interpretaciones y evaluaciones que ambos ponen en juego en relación a los actos y procesos comunicativos que allí se producen.

Estas primeras reflexiones me permitieron pensar nuevas formas de encarar las entrevistas, haciendo más énfasis en los porqués que en los para qué, y escuchar lo que los actores tienen que decir, cómo lo dicen y en qué contexto. La entrevista libre fue un recurso sumamente valioso pero me obligó a revisar antes, durante y después de cada una de ellas, los marcos

21 En la ciudad de S.C. de Bariloche, los barrios ubicados a los pies de los cerros Ñireco, Carbón y Ventana se los llama comúnmente «Del Alto». Son barrios populares ubicados a lo largo de la ruta 258 en la periferia del centro de la ciudad. Esta representación del «Alto» se vincula generalmente con las ideas de pobreza, exclusión social y violencia que parecieran cargar sus pobladores de manera naturalizada.

presupuestos por mí y por mis interlocutores para descifrar los sentidos que ambos poníamos en juego. . Y de este modo, poder realizar los ajustes necesarios para una mejor comprensión mutua, como por ejemplo, en el tono de mi voz, en la aparente obviedad o no de las preguntas y respuestas, en la capacidad de repreguntar o de retomar las anécdotas y ejemplos para hacerlas luego parte de las «miniaturas etnográficas» de las que habla Geertz (1986).

Por su parte, el análisis documental giró en torno principalmente al análisis de las diferentes normativas que regulan a las Escuelas de Jornada Extendida en la provincia de Río Negro. Estos consistieron principalmente en normativas internacionales, nacionales y provinciales²². Este análisis consistió en identificar los objetivos y/o propósitos de cada normativa, ver sus continuidades y rupturas respecto de otros marcos regulatorios, así como también indagar acerca de las tensiones entre políticas focalizadas y universales al momento de construir a las poblaciones destinatarias.

Objetivos de la Investigación

El objetivo central de esta investigación consistió en analizar las relaciones entre la escuela y la familia que surgen como consecuencia de la implementación de la jornada extendida en instituciones educativas de barrios de sectores populares en la provincia de Río Negro. En el marco de este objetivo general, los objetivos específicos fueron:

Preguntas que orientan la investigación

Si bien cada capítulo se abre con una serie de preguntas que sitúan el análisis –así como antes también orientaron mi entrada al campo–, hubo unas preguntas, de carácter más general, que guiaron esta investigación desde sus inicios:

Como se verá en los siguientes capítulos, las preguntas que los organizan son específicas del análisis realizado en cada caso, pero todas ellas colaboran a responder, indagar y abrir nuevos interrogantes sobre éstas que están aquí planteadas.

El texto

La aproximación etnográfica en el trabajo de investigación realizado implicó durante el trabajo de campo un proceso continuo de escritura. Volviendo al análisis de Guber (2001), la descripción densa también es escritura, es

22 En el anexo 1 se detallan cada una de ellas.

la presentación y traducción misma que resulta del análisis etnográfico en profundidad. La descripción, en este sentido, acompaña al investigador en el trabajo de campo no como una simple técnica sino como una habilidad literaria que también requiere tiempo de formación para el investigador (Velazco y De la Rada, 1997). En este sentido, el texto es concebido como el producto de un largo recorrido (iniciado cuando uno elige por primera vez un tema y un lugar). En palabras de Guber (2001), éste es una «*descripción textual del comportamiento en una cultura particular, resultante del trabajo de campo*» (ídem, p. 8)

Por su parte, John Van Maanen (1989) sostiene que, si bien los estilos de escritura pueden variar (más llamativos o más sublimes, más esquemáticos o más experimentales, por ejemplo), la escritura descriptiva de las etnografías es imprescindible para el etnógrafo. Al respecto menciona:

«tenemos que escribir. (...) sabremos que siempre escribimos provisionalmente y que nuestros textos son signos que sólo en parte se encuentran bajo control (...) siempre faltará algo aquí y allá, siempre dirán algo más o menos de lo que habíamos planeado y por consiguiente, lo transmitirán de maneras imprevisibles.» (Van Maanen, 1989 p. 61).

Sosteniendo esta postura también se encuentra Elsie Rockwell (2009), quien habla de la «*responsabilidad de narrar*» como parte del quehacer etnográfico. La autora sostiene además que la acción de escribir no es más que acercarse a la experiencia sobre la que uno escribe, implica un ida y vuelta entre el campo y la información producida hasta que el investigador pueda reconocer las relaciones significativas.

En esta investigación, el proceso de escritura me acompañó durante todo el proceso, ya sea tomando notas dentro de la escuela, como fuera de ella o haciendo borradores de análisis, redes conceptuales que «iban cobrando vida» con recortes de mi diario de campo, así como también llevé a cabo un proceso de transcripción de mi diario de campo a la computadora para luego volver al papel para escribir el informe final de investigación. Fue muy significativo para mí, durante este proceso de investigación la escritura manuscrita, ya que me permitió arribar a diferentes análisis que luego volqué en la escritura final de la tesis. Estas tareas permanentes durante todo el proceso de investigación me permitieron arribar a una mayor comprensión durante la etapa de análisis. Es decir, esta tesis la fui escribiendo casi completa a mano y, parte del proceso final de este enfoque etnográfico implicó, en mi caso, hacer una nueva reinterpretación pasando de mis capítulos escritos a mano a los capítulos escritos en la computadora en un ida y vuelta con la escritura.

Capítulo 3: Las Escuelas de Jornada Extendida: un análisis desde sus normativas

Introducción

Aun cuando las normas que definen a la particularidad de una escuela de Jornada Extendida se pueden encontrar en documentos formales (muchos de ellos disponibles en internet), fue durante mi trabajo de campo y en las interacciones discursivas y no discursivas con los diferentes actores que la ponen en práctica, que recogí los principales recursos que me permitirían reconstruir aquel marco normativo en su complejidad. A partir de las diversas reuniones mantenidas con las directoras de la institución fui armando el mapa de regulaciones que ellas manejan en la práctica institucional y efectiva, y desde el cual orientan y gestionan el trabajo diario. También he tenido la oportunidad de reunirme con la coordinadora de Jornada Extendida de la zona Andina durante el año 2011. En esta reunión, la coordinadora me orientó acerca de cuáles eran los marcos regulatorios que ella manejaba para trabajar coordinadamente con las diferentes escuelas de Bariloche que tienen esta modalidad. De este modo, la normativa explícita y oficial encontraba un marco de coherencia en la puesta en práctica afectiva y política de quienes tenían la responsabilidad de plasmarla en proyectos y decisiones cotidianos. Particularmente, las referencias silenciadas u olvidadas de ciertos documentos oficiales por los actores fue para mí la clave para comprender el modo específico en el cual la Jornada Extendida era re contextualizada en el marco de las experiencias propias de la provincia de Río Negro.

En primer lugar, durante mi estadía en el campo en el período 2011, me llamó la atención que no se tuviera conocimiento certero de que la modalidad de «Escuelas de Jornada Extendida» partía de la batería de políticas educativas que se sancionaron con la Ley de Financiamiento Educativo del 2005 y la Ley Nacional de Educación de 2006 (Ver Anexo 1). Es de destacar que, de acuerdo a las interacciones discursivas que se ponían en juego entre los docentes y el equipo directivo durante mi trabajo de campo, la mención a la extensión del tiempo escolar en las escuelas primarias que se menciona en estas leyes nacionales no era un tema conocido por ellos. De acuerdo con sus propias representaciones, la jornada extendida era una propuesta que se puso en marcha sólo en la provincia de Río Negro, desconociendo otras experiencias compartidas en diferentes jurisdicciones del país.

Es de destacar también que, a partir del año 2012, con el cambio de signo político en la provincia¹ se comenzó a hablar en los pasillos, las aulas y en las jornadas institucionales² de cómo estas leyes nacionales seguirían respaldando a las Escuelas de Jornada Extendida de la provincia de Río Negro frente al avance de la reforma a la ley de educación provincial³ N°4819 (Ver Anexo 1). Esta ley plantea la ampliación del tiempo escolar en la totalidad de las escuelas primarias de la provincia pero legitimando a la Jornada Completa en vez de a la Jornada Extendida⁴. Dada la complejidad y profundidad que merece el abordaje de este tema es que en esta investigación me concentré en lo relativo a Escuelas de Jornada Extendida ya que, como mencionara anteriormente, por un lado, la escuela donde realizo mi trabajo de campo sigue siendo una escuela de jornada extendida (aún hoy, diciembre de 2013) y, por el otro, en lo relativo a la implementación del cambio de modalidad y vinculación con las familias, tanto las Escuelas de Jornada Extendida como las de jornada completa atienden a las mismas poblaciones y sostienen las mismas prácticas en relación al vínculo escuela – familia delineado desde las normativas. Es de destacar que, pese a estos cambios en la agenda política provincial, con respecto a la relación escuela y familia se continúa debatiendo en torno al para qué y por qué se amplía el tiempo escolar en estas escuelas poniendo en tensión las trayectorias educativas que los actores ponen en juego dentro de la escuela. Es decir, más allá de los cambios que se llevan a cabo en torno a la implementación de la ampliación del tiempo escolar en las escuelas de la periferia, las discusiones de los actores siguen siendo las mismas, se definen y re definen

- 1 El pueblo en elecciones provinciales democráticas elige a los candidatos por el Frente por la Victoria, Carlos Soria y Alberto Weretilnek. Este último asume la gobernación luego del fallecimiento del gobernador electo el 1° de Enero de 2012.
- 2 Se llaman jornadas institucionales a los encuentros pautados por la normativa de Escuelas de Jornada Extendida y a aquellos pautados también por calendario académico de la provincia de Río Negro. En las escuelas de jornada extendida, los docentes tienen destinadas cuatro hs mensuales para reunirse y planificar tareas y acciones compartidas entre los talleres y los bloques pedagógicos. En las jornadas pautadas por la provincia, desde el aparato de Estado se transmite el tema a abordar durante esos encuentros. Vale destacar que durante el año 2012 varios de esos encuentros estuvieron destinados al análisis de la nueva ley de educación.
- 3 La provincia de Río Negro sancionó la nueva ley de educación provincial nombrada «Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4819» (Ver Anexo 1) a mediados del 2012
- 4 Las diferencias entre ambas modalidades se vinculan principalmente con el lugar que ocupa el docente. En la normativa que se desprende de la nueva ley de educación provincial, las escuelas de jornada completa privilegian el doble turno del docente, en vez de la figura del tallerista idóneo. Es decir, se focaliza en que el docente pase las 8hs diarias de trabajo pedagógico con los niños a partir del trabajo en el bloque pedagógico y luego en un taller (o viceversa).

los significados y sentidos que la normativa prescribe en torno al mayor tiempo de permanencia de los niños en la escuela en función de cómo se van dando las interacciones entre los diferentes actores en el campo.

En segundo lugar, y después de un año de haber empezado mi trabajo de campo, navegando por internet, me encontré con un documento específico, fechado con el año 2008 y titulado «ley provincial de Jornada Extendida». Este hallazgo me sorprendió en la misma dirección que los silencios anteriormente mencionados, puesto que esta ley específica tampoco había sido mencionada hasta el momento por ninguno de los actores sociales con los que me había relacionado durante el trabajo de campo. Estas referencias ausentes me llevaron a indagar aún más sobre el modo en que los marcos normativos devienen significativos en las prácticas concretas. Fui entonces al gremio docente UNTER⁵ en Bariloche con el fin de indagar sobre la existencia de esta ley y su desconocimiento por parte de los actores implicados en las Escuelas de Jornada Extendida. El desconocimiento sobre la ley de jornada extendida dejaba entrever formas de pensar la relación escuela y Estado que se entretejían dentro del mismo proyecto. Frente a la pregunta sobre si regulaba o no el funcionamiento de las Escuelas de Jornada Extendida, un representante gremial, en una entrevista que mantuve con él, me comentó que, si bien como representante del sindicato desconocía la existencia de la ley, suponía que había sido sancionada por la legislatura rionegrina con la finalidad de cobrar el préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que financió esta propuesta⁶.

A continuación profundizaré el análisis de los documentos regulatorios que prescriben y orientan el trabajo de las EJE en la provincia de Río Negro. En este sentido, la pregunta que subyace en este capítulo gira en torno a:

¿Qué definiciones y sentidos se le otorgan a la extensión del tiempo escolar en la política educativa?

La Escuela de Jornada Extendida como parte de las políticas educativas del Estado Nacional: La tensión universal / particular

La Jornada Extendida forma parte de un conjunto de políticas educativas nacionales, implementadas inicialmente durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003 – 2007), que se combinan con las propuestas y recursos con

5 La UNTER (Unión de trabajadores/as de la educación Río Negro) contempla a todos los trabajadores de la educación que dependen de la provincia en todos los niveles, desde el nivel inicial al superior no universitario.

6 El préstamo del BID se aprobó en el mes de agosto de 2008 y la ley de programa de Escuelas de Jornada Extendida fue sancionada en el mes de julio de ese mismo año.

los que cuenta cada jurisdicción. El objetivo explícito de estas políticas es el de consolidar una política pública que recupere el lugar del Estado en materia educativa intentando dar respuesta a las demandas del medio.

Las leyes sancionadas durante el gobierno del presidente de la nación Néstor Kirchner son la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075 del año 2005 y la Ley de Educación Nacional N° 26206 del año 2006 que tienen por función principal la de regular la política educativa de toda la Nación Argentina. Y es en el conjunto de regulaciones sobre el sistema educativo argentino, que estas mismas leyes contemplan también la regulación, en términos generales, de la Jornada Extendida fijando objetivos.

En este sentido, mientras la ley de Financiamiento Educativo fija como objetivos en su Art. 2 que la escolarización obligatoria se extienda a 10 años, también sostiene que al menos un 30% de la población de alumnos de educación básica tengan acceso a las Escuelas de Jornada Extendida o completa priorizando «sectores sociales y zonas geográficas desfavorables» (Ley 26075 Art 2 punto b). La simultánea focalización y universalización del derecho a la educación, confluyen de esta manera haciendo énfasis, por un lado, en la inclusión de sectores excluidos de la población y, por el otro, en la ampliación de los márgenes de obligatoriedad del sistema a todo el conjunto de la ciudadanía argentina.

La Jornada Extendida queda entonces, desde el año 2005 como una tarea pendiente para la Nación y las provincias. Las jurisdicciones tienen por función la de gestionar el desarrollo del sistema educativo dentro de sus propios márgenes incluyendo, de esta manera, la modalidad de Jornada Extendida. En la Ley de Educación Nacional (N° 26206) se sostiene como parte de la política educativa para el territorio nacional que las escuelas primarias sean de jornada extendida o completa (Art. 28). En este sentido, nuevamente se ve reflejado el mismo espíritu que se sanciona en la Ley de Financiamiento, éste es focalizar y universalizar como las dos estrategias prioritarias y complementarias del Estado. La Ley 26206 avanza sobre la regulación de las Escuelas con Jornada Extendida determinando que será el Consejo Federal de Educación el que se encargue de organizar al conjunto de estas escuelas fijando, entre otras disposiciones «los modelos pedagógicos» (ART 135) y organizativos para todas las jurisdicciones del país.

Para Miriam Feldfeber y Nora Gluz (2011), estas políticas enfatizan la inclusión de sectores excluidos mediante la ampliación de los márgenes de obligatoriedad del sistema educativo argentino. En tal sentido, la reforma educativa iniciada en el 2005 define qué valores sociales serán legitimados y cuáles no (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1995, Vassiliades, 2008), autorizando ciertas prácticas y desautorizando otras. La Jornada Extendida se define así como un espacio pedagógico novedoso y legitimado por el aparato estatal en la escena educativa que se comienza a configurar en las

diferentes escuelas que conforman el conglomerado del sistema educativo en el país. Esta configuración está concebida, desde la normativa, por una planificación en etapas y promueve, además, los contenidos mínimos fijados por ley⁷ que implican asimismo la transformación de la organización pedagógica misma. Como veremos en la descripción del trabajo de campo esta planificación por etapas homogéneas no siempre resulta del todo beneficiosa para las escuelas que se encuentran dentro de estos procesos de cambio, puesto que al interior de cada institución la implementación de la EJE dependió, en gran parte, del grado de compromiso y gestión del equipo directivo y docente de la institución.

En este marco de nuevas leyes nacionales⁸ que regulan al sistema educativo, el Estado Nacional en el año 2009 pone en marcha el «Plan Nacional de Educación Obligatoria» (Ver Anexo 1) . Los marcos normativos contemplados por las leyes nacionales conforman la base que brinda la Nación a las jurisdicciones para orientar acuerdos sobre el diseño y la implementación de las políticas educativas con la intención de superar la fragmentación que dejó como consecuencia la implementación de la de Transferencia de Servicios Educativos de 1991 y la Ley Federal de Educación de 1993(Ver Anexo 1).

En esta dirección, se promueve «la consolidación de una política pública que recupere para el Estado su plena capacidad de dar respuesta a los desafíos que en el campo del derecho a la educación se plantean para este nivel» (Plan de Políticas Prioritarias para el Nivel Primario, 2010, p. 1), re articulando las experiencias escolares con la demandas sociales, entre ellas, las correspondientes a las de las familias de los niños en edad escolar.

El Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009) fija como desafío conjunto entre la Nación y las provincias la necesidad de ampliar la cobertura de la jornada extendida para el nivel primario y garantizar también la mejora en la calidad de los aprendizajes. En la provincia de Río Negro, a partir del año 2006 se pone en marcha el programa de EJE como una política focalizada del gobierno, alineándose de esta manera más con el carácter particularista que se plantea desde las políticas nacionales que desde el aspecto universalista que también se define a nivel nacional.

7 Estos contenidos aparecen dentro de los llamados «NAPS» Núcleos de aprendizajes prioritarios. La Ley 26075 de Financiamiento Educativo desde su artículo 2 plantea la necesidad de que se organicen estos núcleos desde el nivel inicial hasta el medio así como también en la Ley de Educación Nacional en el ART 85.

8 Estos marcos normativos están conformados por la Ley de Educación Técnico – Profesional, la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley de Educación Nacional.

La Escuela de Jornada Extendida como política educativa de la Provincia de Río Negro: la distribución del tiempo

Preocupación inicial

El proyecto de «Escuelas de Jornada Extendida» en la provincia de Río Negro está conformado por un conjunto de instituciones de educación primaria de gestión pública insertas en la periferia de pueblos y ciudades rionegrinos. Son instituciones que, en general, brindaban un turno escolar simple (de 4hs y 15 minutos) y que, al conformarse como Escuelas de Jornada Extendida, ampliaron la jornada escolar a 8 hs. Esta ampliación del tiempo escolar comienza a ser implementada a partir del año 2006 en virtud de una preocupación del Gobierno provincial rionegrino por hacer frente a la complejidad que viven sectores de la población definidos por los documentos provinciales como «sectores vulnerables» (Res. Provincial N° 787/06 y 959/08) en relación al campo educativo. Es decir, la preocupación gira en torno al acceso, permanencia y egreso de esa porción de la sociedad rionegrina en el nivel primario. En ese contexto, el proyecto de «Escuelas de Jornada Extendida» se propone delinear estrategias que tiendan a la retención y a la inclusión de los niños de «sectores vulnerables» mediante transformaciones en relación a la organización y uso del tiempo escolar (Res. Prov. 787/06 y 959/08).

De esta forma, el proyecto de EJE se inserta en el programa provincial «Construyendo puentes... hacia nuevos desafíos» interpelando al dispositivo escolar con la intención de *«repensar la organización de la escuela y el empleo del tiempo escolar con el propósito de generar aprendizajes significativos en otros espacios participativos de construcción del conocimiento»* (Res. 787/06 Anexo 1 pp. 1). De acuerdo con los documentos oficiales analizados, esta preocupación por lograr aprendizajes significativos es una preocupación compartida no sólo por la administración provincial, sino también por los docentes, por el sindicato de docentes⁹ de la provincia y por los padres.

La idea que subyace al concepto de «aprendizajes significativos» pareciera que se orienta hacia una caracterización de estas poblaciones infantiles como desprovistas de conocimientos considerados «valiosos» para moverse en el mundo actual y que, al no «acceder» por sus propios medios a esos objetos culturales, la escuela se convierte en la proveedora de dichos conocimientos. En este sentido, se deposita en la escuela la responsabilidad de generar nuevos dispositivos pedagógicos no sólo para transmitir conocimientos legitimados socialmente y que tradicionalmente esta ins-

9 El sindicato de docentes de escuelas públicas es UNTER (Unión de Trabajadores de educación rionegrinos).

titución distribuye, sino que, también para poder, mediante la extensión del tiempo escolar, complementarlos con aquellos objetos culturales que la normativa supone que estas poblaciones no cuentan y que son necesarios para lograr aprendizajes significativos.

Sin embargo, esta preocupación no abarca a todo el universo de escuelas primarias de gestión pública de la provincia de Río Negro sino que recorta como destinatarias del proyecto de escuela de jornada extendida al conjunto de escuelas que son evaluadas como particulares, por contar con altos indicadores de repitencia, sobreedad, desgranamiento y vulnerabilidad social.

Las resoluciones provinciales de Jornada Extendida

En el año 2006, el Consejo Provincial de Educación de la provincia de Río Negro aprueba la resolución provincial -con número 787- del proyecto de «Escuelas de Jornada Extendida» (Ver Anexo 1). Este proyecto se enmarca en la preocupación que el Estado provincial manifestaba en relación a los altos indicadores de abandono y repitencia que aparecían en algunas escuelas primarias de la provincia. En este marco, el proyecto de Jornada Extendida se aprueba de manera experimental dentro del programa «Construyendo Puentes... hacia nuevos desafíos»¹⁰. De esta manera se sientan las bases (normativas e instrumentales) para implementar el proyecto de extensión de la jornada escolar en escuelas de la periferia de pueblos y ciudades rionegrinos.

De acuerdo a la resolución provincial 787 del 2006, la finalidad del proyecto se vincula con una organización de los espacios y tiempos escolares tomando en cuenta los intereses y demandas de la comunidad educativa:

«Es una propuesta que permite repensar la organización de la escuela y el empleo del tiempo escolar centrando sus esfuerzos en generar aprendizajes significativos. Involucra a la comunidad educativa toda ya que los padres participan activamente en la trayectoria escolar de sus hijos» (Res. 787/06 Anexo 1 pp. 1 y 2).

Asimismo, define a las instituciones destinatarias del proyecto como «*instituciones con indicadores preocupantes: altos índices de repitencia, sobreedad, desgranamiento, vulnerabilidad social*» (Res. 787/06 Anexo 1 pp. 1). Y sobre los niños que asisten a estas escuelas expresa que «*hay muchos alumnos que se encuentran en situación de riesgo social y ven limitado su acceso al capital cultural, lo que se constituye en un factor de desigualdad*» (Res. 787/06 Anexo 1 pp. 1).

Habiendo definido a las instituciones destinatarias y a los alumnos, la resolución de «escuelas de Jornada Extendida» se plantea alcanzar los siguientes objetivos generales:

¹⁰ Este programa tiene como único proyecto al de «Escuelas de Jornada Extendida».

Mejorar los niveles de retención escolar, disminuir los porcentajes de repitencia y sobreedad.» (Res. 787/06 Anexo 1 pp. 4).

La propuesta de EJE intenta legitimar, por un lado, cambios en la gestión del uso del tiempo y el espacio escolar, y por otro lado, delimita a los grupos destinatarios de alumnos como aquellos que tienen limitado su acceso «al capital cultural» mediante la selección de escuelas que presentan indicadores negativos.

En este sentido, Ian Hunter (1988, en Rose, O'Malley y Valverde, 2012) sostiene que los programas educativos muchas veces tienen como preocupación inculcar habilidades socialmente legitimadas con la intención de formar ciudadanos con algunas herramientas para la auto-reflexión y el autogobierno. En relación a este proyecto, esta intencionalidad que plantea Hunter consiste en transmitir conocimientos socialmente válidos (como por ejemplo, la enseñanza del idioma inglés, de nuevas tecnologías o también del uso de instrumentos musicales)¹¹ por considerar a estos grupos en desventaja cultural respecto de otros sectores de la sociedad.

La intencionalidad puesta en el autogobierno se deja entrever también en los objetivos del programa, al plantear la necesidad de «compensar inequidades» para, de esta manera, acceder al conocimiento y enriquecer la educación y la vida social de los alumnos (Res. 787/06 Anexo 1 pp. 2). Es decir, se continúa pensando que el acceso a la escuela primaria de estos niños opera en términos de igualdad de oportunidades, despojándolos de su historia previa (individual y colectiva) y desconociendo sus puntos de partida (Gentili, 2010). En este sentido, Pablo Gentili (2001, 2010) sostiene que el contexto actual de los sistemas educativos en Latinoamérica se mueve por circuitos diferenciados¹² de educación, en los cuales los sectores vulnerables suelen ser los depositarios de políticas y programas focalizados (ídem. 2001). El programa de EJE abona esta idea de cierto circuito diferenciado de educación como lo plantea Gentili, al focalizar en un sector de la población rionegrina brindando una batería de conocimientos con la clara intencionalidad de «compensar inequidades».

Esta primer normativa (Res. 787), aprobada en el año 2006, plantea, entonces, la necesidad de trabajar sobre los tiempos y espacios escolares para promover aprendizajes significativos en los alumnos en «*situación de riesgo social*» (Res. 787/06). De esta manera, se focaliza en este sector de la sociedad predefiniendo a los alumnos destinatarios como sujetos carentes

11 Contenidos que se enseñan en estas instituciones mediante la puesta en marcha de talleres a contra turno del módulo pedagógico (este último es un término nativo utilizado en la escuela Inayen para referirse al momento en el que los niños están en clase con el maestro de sala).

12 Para Gentili estos circuitos diferenciados conforman lo que él llama el «Apartheid educativo». Para una mayor profundización del tema, (citado el 28/07/2012)

(Cerletti, 2009, Cardinale, 2012) a los cuales la política educativa debe dar una respuesta específica: formarlos, en cierto sentido, para que puedan acceder a esos objetos del capital cultural hegemónico; capital que la misma normativa plantea que les falta y que es necesario compensar. En este sentido, esta forma de pensar a la política educativa forma parte de un conjunto de políticas focalizadas heredadas de la década del '90, en las cuales se particulariza a un sector de la población no para encontrar una solución a los problemas históricamente producidos sino para contener el desborde social (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1998).

En breve, la provincia de Río Negro implementó en el año 2006 el programa de EJE en tanto una política focalizada. Esta implementación implicó en primera instancia, una selección de escuelas primarias que serían las depositarias del programa.

En la resolución 787/06, el grupo de escuelas primarias destinatarias del proyecto de «Escuelas de Jornada Extendida» está conformado por nueve escuelas de diferentes localidades o parajes:

OrdenNº	Delegación Regional	Localidad o Paraje	Escuela N°
1	Alto Valle Oeste	Cipolletti	45
2	Alto Valle Oeste	Cmte. Martín Guerrico	68
3	Alto Valle Oeste	Península Ruca Co	288
4	Alto Valle Este	General Roca	317
5	Valle Medio	Río Colorado	46
6	Valle Inferior	Viedma	308
7	Sur	Ingeniero Jacobacci	134
8	Andina	S. C. de Bariloche	343
9	Andina Sur	Aº Quemquemtreu	139

Como se ve en el cuadro N°3, en la delegación andina (S. C. de Bariloche), la única escuela receptora del proyecto es la escuela Inayen, en la cual realicé mi trabajo de campo.

Estas instituciones fueron seleccionadas de acuerdo a criterios definidos desde la misma normativa. Entre ellos podemos mencionar:

Establecimientos que cuentan con espacios aúlicos o en condiciones de re funcionalizar para realizar actividades de extensión horaria» (Res. Prov. 787/06 pp. 2).

Estos criterios, en términos de Jacques Donzelot, pueden ser interpretados como «*formas entrelazadas de movilización y manejo de la población*» (1979,

en Rose, O'Malley y Valverde, 2012 124), ya que no son formas casuales ni arbitrarias sino que organizan una realidad desde la mirada que habilita y legitima la implementación de la extensión del tiempo escolar en estas escuelas. Como mencionara anteriormente, con esta selección de escuelas (con sus alumnos y familias) se intenta promover modos de auto-reflexión y autogobierno que tiendan a brindar un acceso a aquellos saberes y prácticas que, desde el Estado, se considera faltantes en ciertas poblaciones.

En este sentido, desde la resolución 787 del año 2006, y específicamente al definir objetivos, alumnos destinatarios y criterios de selección de escuelas, se plantea la extensión del tiempo escolar como una manera de re direccionar prácticas y saberes en el proceso de escolarización infantil de «poblaciones en riesgo social» (Res. 787/06). Esta reorientación no sólo apunta a que los alumnos pasen más horas dentro de la escuela, adquiriendo nuevos saberes (como ser el aprendizaje de NTics o «Nuevas Tecnologías de la información y comunicación» o del inglés como idioma extranjero obligatorio¹³) sino que también implica transformaciones en la dinámica familiar de los alumnos, ya que el mayor tiempo que pasan en la escuela significa un cambio de horarios en los hogares y menos tiempo en la socialización familiar.

Desde la normativa de EJE se plantea que este programa no responsabiliza al niño por su éxito o fracaso escolar sino que explicita que «*las condiciones desiguales del contexto sociocultural son las causas importantes de ese fracaso*» (Res. 787/06 Anexo 1 p.1). Esas condiciones desiguales se vinculan con una concepción de familia que aparece como «desformadora» u obstaculizadora del proceso de escolarización infantil, ya que desde la lógica de la normativa provincial, es la escuela la responsable y con autoridad para orientar el curso de las prácticas educativas permitidas y correctas (como ser la enseñanza de un idioma extranjero o de ciertos objetos culturales como el teatro o la enseñanza de las «Tecnologías de la información y la comunicación») en detrimento de aquellas que traen los alumnos de otros contextos. Asimismo, se refuerza esta idea de la escuela como la autoridad educativa y las familias como el obstáculo para la escolarización al caracterizar a los alumnos como «en riesgo social» y a la escuela como la encargada de ampliar los espacios de participación para que los niños accedan a elementos de la cultura que suponen que tienen negados por «*sus condiciones de origen*» (Res. 787/06).

En el año 2008, el Consejo Provincial de Educación aprueba la prórroga del proyecto experimental de «Escuelas de Jornada Extendida» mediante la

13 Dentro de los talleres que complementan el turno tradicional de contenidos curriculares de la escuela, la enseñanza del inglés y de Tics forman parte de los contenidos que, obligatoriamente estas escuelas deben enseñar más allá de las propuestas que surjan del proyecto educativo institucional.

resolución provincial N° 959 (Ver Anexo 1) por considerarla una experiencia «*altamente significativa y positiva en los aprendizajes de los niños que eran considerados con indicadores educativos desfavorables*» (Res. Prov. 959/08 pp1) y por la necesidad de incorporar «*precisiones en algunos aspectos al proyecto aprobado por Res. 787/06*» (idem). En este marco, se incorporan nuevas escuelas al proyecto, manteniendo los mismos criterios de selección y objetivos que en la anterior resolución provincial. Con el término «precisiones» se refiere a lineamientos que orientan cambios en torno a «*criterios pedagógicos, organizacionales y administrativos a implementar*» (Vercellino, 2013 pp.21) en el contexto del proyecto.

Resulta interesante resaltar, además, la mirada que se le atribuye a los destinatarios del proyecto al referirse a éstos como «*niños que eran*¹⁴ *considerados con indicadores educativos desfavorables*» (Res. Prov. 959/08 pp1). Por un lado, se vuelve a poner el foco en una racionalidad técnica que visibiliza a los niños en función de los indicadores, sin tomar en cuenta las trayectorias sociales de estos alumnos y de las personas que los rodean y, por otro, se considera al dispositivo escolar implementado como exitoso en la medida en que eliminó -o al menos redujo- los índices negativos en los que se ponía énfasis en la primera resolución. En este sentido, los indicadores negativos de vulnerabilidad social, repitencia, sobreedad y desgranamiento parecieran ser considerados como una consecuencia inherente a los niños que se soluciona extendiendo el tiempo escolar.

En relación a la vinculación de estas «Escuelas con Jornada Extendida» con las familias de los niños, se sigue sosteniendo en esta resolución la idea de pensar a los padres, madres y tutores como participantes activos en las trayectorias educativas de los niños. Pero paradójicamente, se mantiene la idea de «condiciones de origen» que refuerza esta mirada puesta en lo que llamo «familia des-formadora», con lo cual se habilita a la escuela como aquella institución que educa plenamente a los niños. En este sentido, al definir a las familias como participantes activos entiendo que se las interpela para que sostengan la escolarización con extensión del tiempo no sólo asumiendo la responsabilidad de que los niños asistan las 8 horas a clase, sino también asistiendo a las diferentes propuestas que la institución convoque (como ser actos escolares, participación en reuniones de padres, en salidas, y otros pedidos que la institución les demande) y en cierta forma, «facilitando» de modo pasivo el proceso de escolarización de los niños.

En relación a la implementación del proyecto de extensión del tiempo escolar, la resolución provincial 959/08 plantea, etapas. En las mismas, se definen los roles y funciones del personal docente y no docente y los modelos de evaluación interna del proyecto de jornada extendida.

La definición de roles y funciones está delimitada por aquellas acciones y deberes del equipo directivo de la escuela (como organizar el trabajo

14 La negrita es mía.

con los docentes de manera articulada, llevar adelante el seguimiento y la evaluación del proyecto y poner en marcha las modificaciones necesarias para que se sostenga el cambio de modalidad) así como también se establecen las tareas de los docentes, los talleristas y de los referentes de «Tics» (o tecnologías de la información y la comunicación»). Estas tareas abarcan, además de la organización general del trabajo dentro de la modalidad de jornada extendida¹⁵, las obligaciones del personal en los momentos de recreo o de alimentación de los niños.

Las etapas de implementación del programa de EJE aparecen como parte de la estrategia metodológica propuesta por el Consejo Provincial de Educación para poder facilitar la transmisión de los aprendizajes que define el Diseño Curricular¹⁶ de la provincia de Río Negro para el nivel primario, poniendo el eje en la extensión del tiempo escolar. En este sentido, se define como primera parte de esta etapa de implementación: *«el afianzamiento y consolidación del grupo inicial de escuelas que se encuentran en funcionamiento bajo esta experiencia»* (Res. 959/08 p. 3). Vale aclarar que, tal como se ve en el cuadro 1, la escuela donde realicé mi trabajo de campo forma parte de este primer grupo de instituciones seleccionadas.

Las otras etapas implicaron reuniones entre los supervisores y directores de estas escuelas, entre los directores y los docentes y, además, el trabajo en torno a las adecuaciones curriculares necesarias para implementar el proyecto de EJE en la escuela. También se plantea, en la misma línea, un trabajo de acompañamiento y capacitación, de seguimiento y evaluación del proyecto implementado en la escuela. En el trabajo de campo, de acuerdo a relatos de los docentes y directivos de la escuela Inayen, estas etapas no fueron cumplidas progresivamente sino que fue la institución la que tuvo que implementar formas inéditas para poner en marcha el proyecto (como por ejemplo organizar el almuerzo todos los días en los salones donde los niños tienen sus clases cotidianamente, limpiar y ordenar para que luego, en ese mismo salón se desarrollen otras actividades).

Es de destacar que estas «etapas de implementación» se llevan a la práctica finalmente como consecuencia de la acreditación de un préstamo que el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) le hace a la provincia de Río Negro con el Estado Nacional como garante. Si bien se firma el convenio en el año 2007 se efectúa el pago en el año 2008 con la consecuente implementación gradual del proyecto que delimita la resolución 959.

15 Este tema no será abordado aquí, sin embargo, la investigadora Soledad Vercellino (2013) realizó una investigación sobre los cambios que atraviesan al dispositivo pedagógico cuando la escuela primaria se convierte en escuela de Jornada Extendida.

16 Por Diseño Curricular me refiero al currículum prescripto que desarrolló la provincia de Río Negro para regular el funcionamiento del nivel primario en toda la provincia.

Como se mencionara anteriormente, si bien en la práctica cotidiana los actores implicados en las Escuelas de Jornada Extendida reconocen como única normativa a estas dos resoluciones provinciales, en el año 2008 la Legislatura provincial sanciona la ley N°4337 «Programa Escuelas de Jornada Extendida de la provincia de Río Negro» dejando de ser un proyecto experimental para convertirse en un programa institucionalizado. Esta ley mantiene los mismos criterios, normas y fundamentos que las resoluciones provinciales 787/06 y 959/08, pero delimita más detalladamente los pasos del financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo. Allí se establecen los pasos de la incorporación de las escuelas al programa de EJE:

	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Total
Escuelasnuevas	5	7	4	1	1	18
Escuelasrehabilitadas	17	17	20	8	8	70
AlumnosenJE	5.252	5.952	5.520	1.998	1.998	20.720

Estos pasos del financiamiento implican una reestructuración de las escuelas que, al año 2008, ya formaban parte del programa de EJE, así como también la construcción de nuevos edificios escolares para sumar nuevas instituciones a la modalidad. Asimismo se plantea también la compra de equipamiento para los salones de informática, para la cocina, el laboratorio y material didáctico y de mobiliario. La escuela Inayen, donde realicé mi trabajo de campo, forma parte del grupo de «escuelas rehabilitadas». Dentro de este grupo, la institución recibió fondos para readecuar sus espacios. La ampliación de su edificio contó con: cuatro aulas nuevas, la construcción de las oficinas de Dirección y Secretaría, los baños de niños, niñas y personal docente, la adecuación de un salón para que funcione como sala de informática, la ampliación de la cocina, la construcción del SUM (salón de usos múltiples) y una mejora sustancial en lo relativo a calefacción central, comunicaciones (teléfono e internet) y a las condiciones generales del edificio (pintura interna y externa, desmalezamiento y cercamiento del predio). Asimismo, durante los años que realicé mi trabajo de campo (2011 – 2013), la institución fue recibiendo de manera esporádica fondos que le permitían realizar salidas, compras de instrumentos musicales o material para los talleres.

La propuesta del Banco Interamericano de Desarrollo (BID): la distribución de las responsabilidades.

Como ya fue dicho, el proyecto de «Escuelas de Jornada Extendida» en la provincia de Río Negro se pone en marcha a partir del año 2006. Para lograr su financiamiento, el Ministerio de Educación provincial gestionó, y finalmente obtuvo en el año 2008, un préstamo efectuado por el BID¹⁷ por 58,5 millones de dólares¹⁸ para implementar la extensión del tiempo escolar en un conjunto de escuelas primarias rionegrinas.

La selección de escuelas para formar parte del proyecto estuvo a cargo del Consejo Provincial de Educación, tomando como criterios los elaborados en 2006 mediante la resolución provincial N°787 (mencionados anteriormente). En este sentido, la propuesta de ampliar el tiempo escolar en escuelas primarias continuó haciendo foco en una porción de la sociedad llamada desde esta propuesta de préstamo como «sectores vulnerables» (BID, 2007). Se focaliza así en un grupo de instituciones que atienden a niños y niñas con la intencionalidad, compartida con las normativas provinciales, de «compensar inequidades» (BID, 2007) para poder adquirir, de esta manera, ciertos saberes y habilidades necesarios para competir en un «mundo globalizado» (BID, 2007 pp. 9). Siguiendo esta línea, entonces, la propuesta del BID (Ver Anexo 1) se plantea como objetivos:

«mejorar la equidad de la educación primaria y contribuir a cerrar la brecha existente en las oportunidades educativas de los niños y niñas pertenecientes a distintos estratos de ingreso, (...) compensando por inequidades y respondiendo a la diversidad; mejorando la eficiencia interna del sistema reduciendo la repitencia, sobreedad y aumentando la retención escolar» (BID, 2007 pp. 7 y 12).

En relación a estos objetivos, resulta de relevancia resaltar algunas cuestiones.

En primer lugar, la acción de «cerrar la brecha entre distintos estratos de ingreso» supone que la problemática educativa que atraviesa a este sector de la sociedad sólo es explicada por cuestiones económicas. Es decir, se focaliza la propuesta de ampliar el tiempo escolar en aquellas escuelas de la provincia a las que asistan «alumnos de primaria provenientes de familias de menores ingresos» (BID, 2007, pp1) para compensar las carencias educativas y poder tener mayores oportunidades en el contexto actual. En este sentido, plantear la problemática educativa en términos económicos no

17 (citado el 29/07/2013)

18 El préstamo AR-L1043 del Banco Interamericano de Desarrollo fue aprobado en el mes de agosto del 2008.

sólo niega la complejidad de la situación social históricamente producida de vastos sectores de la población sino que ubica a estos grupos llamados como «sectores vulnerables» como aquellos que, por no contar con los recursos económicos necesarios, no pueden acceder a otros recursos simbólicos valiosos para competir en ese mundo globalizado al que se hace mención desde la propuesta.

Como se mencionara anteriormente, esta diferenciación entre sectores de ingreso en el campo educativo contribuye a la conformación de un doble circuito de la educación escolar (Gentili, 2001), entendido como «*redes educacionales estructuralmente diferenciadas y segmentadas*» (ídem. pp.9), así como también a la conformación de prácticas focalizadas que tienden a producir una polarización entre los destinatarios de la educación.

Como sostiene Lidia Cardinale (2012), existe una clara diferencia entre «*los que deben ser compensados y los competentes*» (ídem. pp.3) en el marco del programa de Escuelas de Jornada Extendida en la provincia de Río Negro. En este sentido, se sigue sosteniendo la misma idea de sujeto predefinido como «*carente*» (Cerletti, 2009) al cual es necesario, desde las políticas focalizadas (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1998) brindarle valores, herramientas y saberes para que pueda estar en igualdad de oportunidades respecto de otros niños de diferentes estratos de ingreso.

En segundo lugar, y en relación con el punto anterior, la conformación de esta propuesta en tanto política focalizada (Duschavsky, 2000, Birgin, Dussel y Tiramonti, 1998) intenta transmitir la idea de que «*compensar inequidades*» en relación a estos sectores vulnerables que asisten a escuelas primarias de la periferia de pueblos y ciudades rionegrinos, promueve, en cierta medida, la atención «*a la diversidad*» y a su vez, contribuyen al mejoramiento de «*la eficiencia interna del sistema*» (BID, 2007). En este sentido, retomando los aportes de Alejandra Birgin, Inés Dussel y Guillermina Tiramonti (1998), me interesa rescatar la mirada que ellas le atribuyen a las políticas focalizadas. Para las autoras, estas son propuestas con financiamiento externo que regulan la vida institucional de las personas pero que no buscan modificar aspectos estructurales de la vida de esos individuos o instituciones destinatarias, sino que, por el contrario, se apoyan en mejorar los indicadores de retención escolar, de desgranamiento u abandono, aumentando, de este modo, la capacidad de contención de la escuela (Birgin, Dussel y Tiramonti, 1998).

Asimismo, esta mirada puesta en la *eficiencia interna del sistema*, se convierte en una mirada «*aséptica y despolitizada*» (Boccaro, 2007) en relación a las prácticas históricamente producidas en estas instituciones. Es decir, se considera que un uso mayor del tiempo escolar contribuirá a cerrar la brecha existente entre grupos sociales que se diferencian principalmente por su capital económico dejando de lado tramas de poder mucho más

complejas que aquellas vinculadas únicamente a la diferencia en torno al ingreso de distintos sectores sociales.

En tercer lugar, la propuesta interpela a un grupo de escuelas seleccionadas, convocándolas a trabajar por una educación de calidad mediante el uso de «*más y mejor tiempo escolar*» (BID, 2007, pp1). Esta educación de calidad no es sólo responsabilidad del Estado provincial sino también tarea específica de los docentes y talleristas¹⁹, así como también de las familias de los niños. En este sentido, el aumento en la cantidad de tiempo escolar es entendido como una forma de poner en juego nuevas estrategias pedagógicas que permitan un trabajo más fluido con las familias de los alumnos.

Estas propuestas pedagógicas que se priorizan en el proyecto del BID para aumentar la retención escolar y bajar los índices negativos, se vinculan también con la idea antes mencionada de poder transmitir en el espacio escolar saberes y prácticas que tiendan a la auto-reflexión y que permitan, de esta manera, dirigir el comportamiento humano (Rose, O'Malley y Valverde, 2012). En este sentido, la propuesta del BID no sólo menciona la necesidad de conformar «*prácticas educativas y espacios de aprendizaje*» entre los niños y sus familias dentro de la escuela, sino que también intenta transmitir, al igual que las resoluciones provinciales, la idea de que las instituciones destinatarias del proyecto y las familias de los niños también son las responsables de brindar una escolarización de calidad haciendo un uso eficiente de los recursos y servicios que el mismo Banco financia.

En breve, si entendemos las normativas y resoluciones en torno a este proyecto como parte de las políticas globales de focalización, éstas no sólo construyen a los destinatarios como sujetos de un determinado tipo –vulnerable y carente de ciertos capitales económicos y simbólicos– sino que también gestionan un arte de gobierno particular. Este último se caracteriza por buscar una minimización de lo que se definen como riesgo social –situado en una población particular– y por hacer responsables a los mismos beneficiarios del éxito o fracaso de los proyectos en marcha. En esta dirección, la normativa en torno a las EJE refuerza una práctica de auto-gobierno con la cual se imponen criterios hegemónicos en torno a las subjetividades apropiadas o inadecuadas para las lógicas neoliberales del desarrollo, al tiempo que, en lo concreto, funcionan como dispositivos de control y contención.

En relación a la pregunta planteada al inicio del capítulo acerca de cómo se definen y qué se proponen las políticas educativas en relación a la extensión del tiempo escolar en el período 2006 – 2011 en la provincia de Río Negro,

19 Los talleristas conforman el grupo de personal docente que se ocupa de los talleres a contra turno del bloque pedagógico. Son en general maestros, estudiantes de profesorado o personas idóneas en los temas que se dicten en el taller (músicos, actores, artesanos, entre otros).

me interesa rescatar aquí que estas políticas no se agotan en la normativa escrita sino que, en la práctica cotidiana de la escuela con jornada extendida, sus orientaciones se ponen en juego mediante resistencias, negociaciones y consensos entre los diferentes actores que le dan vida a la institución educativa. El siguiente capítulo dará cuenta de estas múltiples relaciones.

Capítulo 4

La Escuela Inayen: Una historia de comunalización

«Mario fue el secretario de la escuela Inayen en sus comienzos. Durante una entrevista que tuve con él, su relato deja entrever cómo fueron esos inicios de la institución:

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)

El día domingo 18 de marzo de 2012 un grupo de personas del barrio que rodea a la escuela Inayen entraron a robar. Al querer ingresar por una ventana del edificio, rompieron una canilla externa inundando el predio que rodea a la escuela. Al otro día de este suceso llego a la escuela y veo en la puerta a varios alumnos con sus familias hablando desordenadamente con los docentes. La directora de la institución habla con todos a la vez, diciendo una y otra vez «nos robaron». Me acerco al grupo y la vicedirectora se me acerca y me dice: '¿no te enteraste? Nos robaron, ayer al mediodía, y se hundió todo, allá (y me señala un sector del patio de la escuela lleno de barro). Rompieron una canilla y se llenó todo de agua. Los chicos (se refiere a los alumnos de la escuela) vieron esto y fueron a buscar a Martita (portera y vecina del barrio). Ella vino y cuando se metió a cerrar la llave de agua, se hundió hasta la cintura! Parecían arenas movedizas. Los chicos gritaban pidiendo ayuda, porque la quisieron ayudar a salir y no pudieron. Tuvieron que venir unos papás a dar una mano. Esto es así viste, acá todos ayudan, todos damos una mano para salir adelante. Ahora estamos esperando que vengan a arreglar lo que se rompió, así no se puede recibir a los chicos.»(Diario de Campo, 19 de marzo de 2012)

En estos recortes del diario de campo se vislumbran los puntos centrales con los que voy a trabajar en este capítulo. Estos puntos o ejes pueden ser analizados partiendo de las siguientes preguntas:

En este capítulo analizaré los inicios de la escuela Inayen para poder comprender las relaciones entre la escuela y las familias en el contexto actual, luego de la implementación de la EJE. Para lograr este objetivo identifiqué las prácticas sociales que la misma comunidad (trabajadores de la escuela y habitantes de los barrios próximos a ella) ha ido señalando como relevantes en la construcción de una historia común sobre los momentos de fundación de la escuela Inayen. Analizaré estas prácticas en tanto *«patrones de acción»* (Brow, 1990) que promueven sentidos de pertenencia y, por ende, activan procesos de comunalización.

Estos patrones pueden ser definidos en esta instancia cómo:

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 luego se mantienen hasta el contexto actual.

Las 34 Hectáreas o los barrios Unión y 2 de Abril

La escuela Inayen recibe diariamente a niños pertenecientes de los dos barrios que la rodean. Su edificio se encuentra entre los límites que dividen al Barrio Unión sobre la ladera sur del Cerro Otto (donde efectivamente está emplazada la escuela) y el barrio 2 de Abril, bajo la cuesta que se extiende entre la ladera del Cerro Otto y la ruta 40 Sur (Ver Anexo 2 Imágenes Satelitales 1, 2 y 3).

Ambos barrios se asientan en un predio llamado comúnmente por su designación catastral como «34 Hectáreas». Este predio se encuentra a unos 6 kilómetros del centro de la ciudad de S.C. de Bariloche sobre la ruta 40 Sur (Ver Anexo 2 Imagen Satelital 1). Al ser ésta una zona cordillerana, las 34 Hectáreas se encuentran en un paisaje de muchas irregularidades en el terreno, alejada del Lago Nahuel Huapi. El clima allí suele ser muy extremo, con temperaturas muy bajas, a las que se suman fuertes vientos, temporales de nevadas y lluvias.

Los pobladores que fueron trasladados a estos barrios llegaron allí luego de largas luchas con el Estado municipal. 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 las 34 hectáreas sobre la ladera sur del Cerro Otto 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 estas familias 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, los grupos fueron trasladados a una zona «más escondida» (Pérez, 2004) con una menor visibilidad desde el casco urbano de la ciudad.

Los barrios Unión y 2 de Abril forman parte, a su vez, de un grupo de barriadas de la ciudad de S. C. de Bariloche llamadas comúnmente por la sociedad como «El Alto». Estos barrios se fueron construyendo sobre la ruta 40 sur entre los cerros Otto, Ñireco, Carbón y Ventana (Ver Anexo 2 Imagen Satelital 1).

Esta representación sobre los barrios «del Alto», así como también la categoría social de «escuelas del Alto», remiten no sólo a una localización de ciertos sectores de la población considerados como «barrios pobres» sino también al presupuesto social de que las personas que viven en ese espacio representado por «El Alto» suelen ser, además de pobres, también violentos o delincuentes (Fernández, 2012). En ese contexto, las escuelas consideradas «del Alto» suelen ser las que en su mayoría presentan altos indicadores de pobreza, vulnerabilidad social, desgranamiento, repitencia y abandono siendo además, las depositarias de diferentes proyectos y programas focalizados del Estado provincial o nacional así como también de los organismos privados.

La escuela y el barrio, un inicio compartido

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, 2006, Imen, 2001). Esta idea de Estado mínimo (Feldfeber, 1997) 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 (Feldfeber, 2007)

Estas reformas estuvieron acompañadas por procesos de transferencias de los diferentes niveles del sistema educativo de la Nación a las provincias¹ (Feldfeber, 1997, 2007, Feldfeber – Ivanier, 2003, Imen, 2001) y legitimadas mediante leyes nacionales que regularon al sistema educativo en su conjunto, como ser: la Ley de Transferencia de los servicios educativos del año 1991 (N°24049), la Ley Federal de Educación del año 1993 (N°24195) y la Ley de Educación Superior del año 1995 (N°24521). En estos años, el panorama educativo se caracterizó por la fragmentación del sistema y la desigualdad educativa entre jurisdicciones y aún más entre instituciones educativas (Feldfeber, 2007).

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.

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. La escuela se instala en estos barrios con la firme idea de brindar educación a los contingentes que habían sido trasladados allí (ver apartado siguiente) 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 ese marco, entiendo comunalización (Brow, 1990) como *«cualquier patrón de acción que promueve sentidos de pertenencia»* (Brow, 1990, p. 15). Estos patrones de acción serán analizados en este capítulo a la luz de las formaciones discursivas que los narran, acentúan y entraman en historias compartidas (Briones, 1995), creando una idea de comunidad donde se conjugan sentidos afectivos, hegemónicos y locales.

1 Este proceso de transferencia de Nación a las jurisdicciones se enmarcó en la Ley de Transferencias de los Servicios Educativos sancionada en el año 1991 (N° 24049)

Los comienzos de la escuela Inayen y la conformación de la comunidad

Los registros de campo con los que inicio este capítulo permiten introducirnos en las particularidades que ha cobrado la dinámica local en esta institución desde sus inicios. En tal sentido, esos recortes dan cuenta de cómo en el contexto actual, los asuntos de la escuela no sólo le competen al personal de la institución sino a toda la comunidad. Son relatos que forman parte de un conjunto de prácticas y saberes cotidianos, históricamente producidos en la relación de la escuela con las familias de los alumnos y los vecinos de los barrios que la rodean. Al producir un pasado común, estos relatos habilitan a los actores a seguir sosteniéndose unos a otros, aun con la instalación de la jornada extendida. Un proceso de cambio que resulta, para la relación escuela y familia, por demás complejo.

En este marco es que me interesa recuperar el sentido de comunidad, tal y como lo define Nikolas Rose (2003), para abordar esta relación entre la escuela y las familias de los alumnos:

«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)

De esta manera, esas «redes de lealtad» conforman una trama de afinidades y afectos compartidos que confluyen, por ejemplo, en momentos de crisis como los planteados al inicio del capítulo (en relación al evento de la nevada histórica y el contexto de pobreza de los barrios que rodean a la escuela).

Esta comunidad, entendida entonces como una producción histórica, se fue construyendo en la medida en que se iban entramando las relaciones entre la escuela recientemente creada y los barrios aledaños que se estaban conformando. Por lo tanto, las relaciones de identificación y de afinidad aparecen, por momentos, estrechamente conectadas experimentadas como redes de lealtad, pero también, en ocasiones, afloran ciertos ruidos o desconexiones que el trabajo etnográfico permitió visualizar.

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 consideran un objetivo central darle visibilidad a la escuela en la escena comunitaria mediante ayudas y trabajos de «contención»², particularmente en momentos de crisis económicas y sociales.

2. Término nativo que aparece en las entrevistas etnográficas continuamente cuando comencé a reconstruir la historia de la institución.

En el recorte del diario de campo que da comienzo a este capítulo, Mario, ex-secretario de la escuela Inayen aporta una mirada sobre cómo era en los inicios de la institución ese trabajo «de contención» que, "en comunidad" realizaban desde la escuela. La inserción de la escuela en los barrios inicia, según este relato, cuando a razón de una gran nevada, la institución funcionó como lugar de habitación y de tareas conjuntas como la realización de ollas populares.

La idea de comunidad de Rose (2003), entendida como «redes de lealtad», describe entonces experiencias como la de Mario y nos permite dar cuenta 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. Sin embargo, estas prácticas constitutivas de las redes de las que habla Rose confluyen en el sostenimiento de la tarea pedagógica.

«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 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 de las porteras de la escuela y una mujer mayor cuyos hijos, sobrinos y nietos son alumnos en ella, también recuerdan los primeros años de la institución:

«Lila, portera de la escuela Inayen: pasamos cosas muy difíciles porque no teníamos gas cuando se inició la escuela, teníamos garrafas, de los tubos grandes, afuera de la escuela estaban. En el invierno se escarchaban todos, se helaban, teníamos que andar con agua caliente para que se afloje el hielo

y poner el otro tubo. Con el agua era complicado también porque no teníamos agua corriente, entonces íbamos al tanque del barrio a buscar para hacer la leche. También íbamos con el cura, el nos daba agua para la leche también» (entrevista, 7/11/11)

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 donde 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... Carolina? Si, se le cayó en la cabeza. La subió al auto Mario (ex secretario de la escuela Inayen) y la llevamos al Hospital. 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 de los actores 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 salamandra³ como única calefacción central. Por otro lado, estos 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 que *todo 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.

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»

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 decir, ese trabajo que no sólo sostiene el funcionamiento diario de las instituciones, como lo plantea Citlali Aguilar (1995), sino que también complementa la tarea pedagógica. Estas acciones se hacen más evidentes cuando existe una relación distante o 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

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

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 varias entrevistas etnográficas con docentes que trabajaron en la década del '90 en la escuela Inayen se describe la relación de la escuela con el Estado como conflictiva, teñida por la lógica neoliberal que caracterizó a ese período histórico (Feldfeber, 1997, Tenti Fanfani, 2007) y atravesada cotidianamente por este trabajo de extraenseñanza (Aguilar, 1995) 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 34'', le pregunto cómo recuerda los inicios de la escuela, ella hace un silencio y relata: La escuela de 34 comenzó 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. 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 Mitre⁵. 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 tuvo 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

4 Con la nominación «escuela de 34» la entrevistada se refiere a la escuela de «34 hectáreas».

5 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.

todo y la escuela en el medio, tratando de que no se vaya a mayores la cosa» (Entrevista, 20/03/2012)

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)

En esta misma dirección, otros actores que trabajaron o participaron de las acciones en los inicios de la institución dan cuenta de estas formas de accionar, de este dispositivo de control que los mismos protagonistas de la escena cotidiana internalizaban en tanto gestores de sus propias acciones. El auto-gobierno, como dispositivo promovido por el mismo Estado, produce nuevas tensiones y conflictos cotidianos con el ingreso progresivo del sector privado al ámbito de la educación pública.

Lila, una de las porteras de la escuela, recuerda cómo era esta entrada del sector privado al interior de la escuela primaria:

«Lila: 'Conciencia' (una fundación privada) traía de todo acá. Traían el fiambrito, el dulce de leche, facturas, pan para darles a los nenes, útiles, todo lo que necesitaran» (Entrevista, 07/11/2011)

Julia, una docente que comenzó trabajando en los '90 en la escuela, y que hoy en día sigue desempeñándose en ese cargo, recordaba que esta Fundación llevaba donaciones a las escuelas públicas por un período acotado de tiempo:

«Julia: lo de 'Conciencia' fue por un período de dos años, después tenían que trabajar en otra escuela. Les daban de todo, zapatillas, útiles, les pagaban viajes» (Entrevista, 07/11/2011)

En distintos momentos de mi registro de campo aparecen conversaciones en torno al avance de las políticas de corte neoliberal que privilegiaron un modo particular de articular la relación entre el Estado la escuela y las familias de los alumnos.

«Clara, ex docente de la escuela Inayen: me acuerdo que usábamos la pileta del aula para todo, para las clases y otras cosas también. Una vez presentamos proyecto... o conseguimos... no me acuerdo cómo, de Colgate⁶ que nos den cepillos de dientes y pasta para los chicos. Entonces, se cepillaban ahí mismo. Eso estaba bueno, enseñarles que lo hagan después de comer y con todo a disposición porque en las casas muchas veces no podían, o no lo hacían, no tenían el cepillo o la pasta o el lugar muchas veces para hacerlo. Era difícil pedirles que lo hagan fuera de la escuela. Pero con lo de Colgate pudimos generar el espacio y después el hábito también» (Entrevista, 26/03/2012)

«Julia, docente de la escuela Inayen: Con la presentación de proyectos, que era como se hacía todo en esa época, conseguimos de Conciencia las zapatillas para los chicos. Algunos papás los mandaban con las zapatillas todas rotas para que les des otro par. Esas cosas pasaban y nosotros teníamos que ver eso bien, administrar bien el reparto de cosas, sino se armaba con los papás y con los chicos también. Pero con Conciencia por dos años les daban a los chicos zapatillas, útiles escolares, les pagaban viajes, lo que haga falta». (17/11/2011)

«Miguel, ex alumno de la escuela: si yo me acuerdo, a veces llegábamos y era Faaaaaa zapatillas nuevas, lindas, no esas truchas. Y si, los maestros nos conseguían cosas, para la escuela y para la casa, ropa, esas cosas.» (Diario de campo, 7/11, 2011)

De acuerdo con los relatos citados en este apartado, las prácticas de extra-enseñanza a veces son interpretadas como tales (con su valor poten-

6 Una empresa privada que fabrica pasta de dientes y cepillos de dientes en Argentina.

cial de denuncia a un Estado ausente) y en otras ocasiones son definidas como formas de auto-gobierno (siendo en sí mismas un modo de gestión y de presencia estatal). Estos dos tipos de relatos contraponen modos de leer las acciones que los actores llevaban a cabo: por un lado, son leídas como formas de «suplir al Estado», por el otro, como modos de «ser el Estado». Estos contrapuntos articulan en la paradoja constitutiva de la memoria colectiva de los actores, puesto que los recuerdos enfatizan tanto el hecho de haber llevado adelante actividades dentro de la institución para enfrentar al Estado provincial, haciendo visibles las carencias de la comunidad como de ser un «organismo del Estado», atendiendo a las funciones que el mismo dispositivo de la gubernamentalidad (Foucault, 1990) delimita para los individuos (ser el empresario de uno mismo, el gestor y administrador de sus propias acciones, sean estas exitosas o no).

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 1996, 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 Tía⁷. 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

7 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.

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, y de 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 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 atraviesa-

ban 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 Social⁸ 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, 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 porque yo quería salir a trabajar después terminar la escuela, estaba grande ya para la primaria. 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

8 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).

institución que, desde sus bases fundacionales, abrió las puertas cotidianamente a lo que sucedía extramuros. Las marcas 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. Estas últimas redefinen el trabajo pedagógico sobre los conflictos sociales como una tarea necesaria del proceso de escolarización.

Como analicé anteriormente, el programa de «Escuelas de Jornada Extendida» implementado a partir del año 2006, se consolida por su finalidad, objetivos y recorte de la población destinataria en una política focalizada del Estado provincial rionegrino. En la década del '90, estas políticas focalizadas comenzaron a proliferar como consecuencia de las reformas educativas implementadas en el sistema educativo argentino⁹ que permitieron, como ya se evidenció en los relatos seleccionados, el ingreso del sector privado a la esfera pública financiando planes y programas diversos.

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 descriptos anteriormente.

En primer lugar, la reconstrucción de una historia común entre la escuela y los barrios aledaños en la que se entranan 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 definirlas 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 los 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

9 Las reformas educativas en la década del 90 se consolidaron mediante la sanción de tres leyes: Ley de Transferencia de Servicios Educativos del año 1991, Ley Federal de Educación del año 1993 y Ley de Educación Superior del año 1995.

con el Estado y a los principios educativos, fueron fijando los sentidos de «educar» 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.

Al contarse a sí mismos como actores de la escuela y como familias del barrio, las personas también fueron construyendo marcos de interpretación comunes. En éstos, acciones como hacer una olla popular en la escuela durante una gran nevada o ayudar a salir del barro a una portera y vecina que un día no laboral había ido a cortar el agua que inundaba la escuela, adquieren sentidos especiales, sentidos socioculturalmente significativos para la comunidad local. Las disputas de acentos en torno a la EJE, en las que me detendré en el próximo capítulo, actualizan estos mismos marcos compartidos. 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.

Capítulo 5: La Escuela de Jornada Extendida como proyecto político-pedagógico focalizado y localizado

«Estoy en la escuela, hoy celebran el 18 Aniversario de la institución. Hay mucho movimiento de los alumnos, del personal de la escuela y de las familias también. Diferentes personas entran y salen apresuradamente de los salones organizando los últimos detalles para salir al escenario montado en el SUM (salón de usos múltiples) y poder hacer los números artísticos que tienen previsto para la jornada. Mientras recorro los pasillos observando este movimiento, me cruzo con la vicedirectora de la escuela que me invita a salir al patio de la escuela porque me quiere mostrar algo, «una sorpresa» me dice. Llegamos al lugar y me comenta: ‘- mirá lo que nos trajeron, fue muy significativo que nos trajeran la bandera justo hoy, después de tantos años de pedirla, no es menor. Es más significativo que una escuela no tenga bandera, como nosotros, a que la tenga. Nos hicieron el edificio y nunca la mandaron. Después de años de reclamos, de los chicos, de nosotros, de la comunidad, acá la tenemos, se logró. Pero no fue por presión, no!, sino porque un funcionario se dio cuenta de esto y la mandó... habrá pensado, cómo podría ser que una escuela no tenga bandera? No? Y... la mandó, así sin más. Hoy izamos la bandera, vinieron los medios (se refiere a los medios de comunicación locales) porque queríamos dar un mensaje, que se note que la escuela es la ventana del barrio y que estamos organizados, que estamos atentos y que esto después de tantos años, se logró-»

Luego de mi estadía en el campo, pasando mis notas me pregunto:

Si la bandera es un símbolo sagrado para una Nación, ¿Qué pasa cuándo una escuela no dispone de ella? ¿Qué ausencias y presencias por parte del Estado se ponen en juego en el acto de enviar finalmente la bandera argentina a la escuela sin bandera?»(Diario de campo 23/3/2012)

Partiendo de este recorte del diario de campo, el análisis de este capítulo lo estará orientado por las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los significados locales que surgen en la implementación o no de las políticas oficiales?
- ¿Cómo se transforma una política focalizada en un proyecto político localizado?

El contexto histórico descripto anteriormente (Ref. Cap. 4) permite arribar a comprensiones acerca de por qué y para qué se instala una política focalizada en una institución de la periferia de una ciudad rionegrina en el contexto actual. En este sentido, el programa de Escuelas de Jornada Extendida (EJE) comenzó a implementarse como política focalizada en el año 2006 en la provincia de Río Negro. Este carácter focalizado no siempre asegura que las políticas respondan a las necesidades y demandas del entorno en el cual se implementan. La escuela Inayen fue seleccionada para ser la destinataria del programa por contar con altos indicadores de sobreedad, repitencia, desgranamiento y vulnerabilidad social.

Como consecuencia de esta selección, el edificio escolar fue readecuando sus espacios en función de la extensión de la jornada escolar, ya que los mismos eran muy reducidos como para permitir el desarrollo pleno del programa. En este contexto, la EJE será analizada desde una dimensión político pedagógica, ya que las formas que asume su implementación en el contexto local hacen que las relaciones escuela y familia no sólo entren en tensión sino que también sean transformadas cotidianamente en lo relativo a cómo se vive la extensión del tiempo escolar. De esta manera, las relaciones escuela y familia, al ser atravesadas por una política focalizada, remiten a una nueva gestión de la escolarización infantil que promueve nuevas formas de actuar y de interactuar entre los trabajadores de la escuela y las familias de los niños. Es decir, la EJE redefine el proceso de escolarización poniendo en tensión la distribución del tiempo (más horas de los niños en las escuelas) y depositando en los actores que le dan vida a la institución educativa, el éxito o fracaso de la implementación de dicha política.

El juego de ausencias y presencias del Estado –tal como fue descripto en el capítulo anterior- pone en marcha una nueva forma de control del comportamiento al interpelar a los mismos actores como los responsables de implementar y sostener la extensión del tiempo escolar.

Daniela y Mariana, directora y vicedirectora de la escuela Inayen, resaltan esta forma de pensar el autogobierno poniendo el foco en cómo fue el proceso de selección de estas escuelas:

«Mariana: Acá Jornada Extendida salió porque hacen el análisis desde los números. Dicen que hacen la jornada extendida para sacarlos de la calle pero en realidad, quieren reducir números» (Entrevista, 13/11/2011)

«Daniela: ellos (se refiere a los funcionarios de la administración provincial) nos convocaron primero. Al principio no estábamos seguros de seguir adelante pero empezamos. Hubo mucha presión por comenzar, el criterio de selección eran escuelas con altos niveles de abandono, con chicos que no asistían. A nosotros (se refiere al equipo directivo y docente) nos parecía

que si fuimos elegidos con financiamiento, teníamos que tener un edificio acorde a esas demandas. En 2007 nos hicieron un edificio sin comedor, cuando esto ya había empezado en la provincia (se refiere al programa EJE). Ahora estamos sin comedor y en la cocina se cocina comida caliente y se lavan 150 platos en una bacha así de chica (hace el gesto con las manos). Prometen bacha grande, ayudante de cocina. Pero aún así, seguimos trabajando en las mismas condiciones. Esto es una lucha constante, todavía lo es» (entrevista, 19/11/2011)

Daniela: Acá llega todo, lo que pasa afuera llega a la escuela. Los papás se quedan sin trabajo, nosotros nos enteramos, los chicos se pelean afuera de la escuela, lo trabajamos acá. Acá siguen viniendo egresados nuestros, a buscar ayuda, consejos, a usar la biblioteca. También vienen muchos papás jóvenes a veces a preguntar por temas de salud de los hijos, muchas veces de los bebés, que ni vienen acá viste, pero siempre ayudamos a que las cosas se resuelvan. Hablamos con otras instituciones. No estamos solos acá, tenemos la inter (se refiere a un conjunto de instituciones del barrio que conforman una red interinstitucional que se ocupa de analizar y resolver casos problemáticos de los niños, adolescentes y familias de los barrios cercanos) que nos apoyamos entre todos. La jornada extendida está buena porque los chicos tienen otras alternativas para hacer cosas, pero esto funciona si podemos ocuparnos del resto, y eso es lo complicado» (entrevista 24/8/2011)

Nora, madre de 2 alumnas que asisten a la escuela: yo acá vengo a preguntar a veces por mis chicas.

Inv: ¿y qué cosas venís a preguntar acá a la escuela?

Nora: y... cosas de la escuela, de si me llaman porque se portan mal o si tienen problemas con lo que aprenden, con la señorita vengo a hablar. Pero si tengo un problema o algo serio vengo igual, acá las señas y la directora ayudan mucho. Vio que ahora las traigo más tiempo a la escuela, bueno, ahora vengo más jajaja (risas). Mire, una de mis hijas necesitaba anteojos, tenía muchos dolores de cabeza, y bueno, vine acá, no a la salita de abajo no no (se refiere al Centro de Salud que funciona en el barrio 2 de Abril, cercano a la escuela) y de acá hablaron con una señora que me sacó el turno, todo todo me hizo la señora esa en el hospital y yo fui nomás con la nena y ya está tiene sus anteojitos, y anda bien sabe, muy bien» (Diario de campo, 30/08/2011)

«Durante mi estadía en el campo participé de varios eventos festivos que organizó la escuela, entre ellos, el festejo del cumpleaños de la escuela Inayen. En esa oportunidad, me acerqué días antes al evento para conocer un

poco más en qué consistía «la trastienda» de la organización de la fiesta. En esa visita conocí a Lidia, la madre de una niña que asiste a 2° grado en la escuela. Lidia, en esa oportunidad, llegó con una caja de cartón, se dirigió a la dirección y se la entregó a la directora. Luego de varios abrazos y halagos que la directora le hace a Lidia observando el contenido de la caja, invitan a pasar a los que estábamos presentes fuera de la oficina de la directora para que veamos «Lo que hizo Lidia por la escuela». La caja contenía una docena de figuras en porcelana fría (un material similar a la cerámica, con el que se hacen manualidades) que representaban a los diferentes maestros, directivos y porteros de la institución para decorar la torta de cumpleaños de la escuela. Me acerco a felicitar a esta mamá por el trabajo realizado y le pregunto: ¿Por qué se te ocurrió hacer estas figuras? Y me responde:

Lidia: y mañana es el cumpleaños de la escuela y como sabemos muchos papás que venimos seguido acá, la escuela sola no puede hacer todo, nos lo dicen todo el tiempo y bueno, quise ayudar, con algo al menos. Además es la escuela de mi hija y después de todo yo quiero que ella tenga lindos recuerdos de su escuela, por eso lo hice, que sea un cumpleaños como los que le hago a ella, con torta, globos, cosas lindas» (21/03/2012)

El programa de EJE se traduce, en la cotidianeidad de la escuela, en distintas maneras de pensar ese juego de ausencias y presencias entre la institución educativa, las familias de los alumnos y el Estado. Los actores que recuperé en estos párrafos describen, desde sus propias experiencias personales («*hacen el análisis desde los números*», «*esto es una lucha constante*», «*Acá llega todo*», «*ahora vengo más*», «*como sabemos los papás que venimos acá, la escuela sola no puede hacer todo*»), la relación con el Estado, poniendo el énfasis no sólo en reclamos y formas de visibilizar las desigualdades sino, también, en formas de hacerse responsables del proceso de escolarización de los niños. Es decir, los comportamientos que moldean formas de autogobierno tendientes a suplir al Estado allí donde haga falta – como por ejemplo que los padres de los niños busquen soluciones a problemas de salud de sus hijos en la escuela y no en el centro de salud – no sólo son legitimados por los propios actores protagonistas en estos márgenes del Estado, sino que también permiten el sostenimiento e implementación del programa de EJE.

La mirada que aporta Lidia, madre de una alumna, sobre el festejo del cumpleaños de la escuela, deja entrever por un lado, cómo estas ausencias del Estado habilitan acciones de los sujetos para que se sostengan ciertas prácticas (como la de festejar un cumpleaños de una institución de manera similar al que se le festeja a los niños que asisten a ésta) y, por otro lado, cómo esas prácticas autogestivas son también las que colaboran en desdibujar el lugar y la responsabilidad del Estado. Esto ocurre, por ejemplo,

cuando se expresa que la escuela «sola no puede», desmarcándola de su lugar de agencia legitimada y creada por el mismo aparato estatal.

La misma situación se repite en el relato de la directora de la escuela Inayen. Al aclarar «*no estamos solos*» - cuando se refiere al conjunto de instituciones que trabajan articuladamente para atajar los problemas del barrio- deja entrever cómo se delimitan los márgenes del Estado en esa localidad de situaciones. En tal sentido, «La Inter», como la directora llama a esa red de instituciones conformada por el centro de salud, las escuelas públicas de la zona y referentes del gobierno municipal, es vista como un conjunto de organizaciones del Estado que operan, de acuerdo con su relato, para suplir al Estado.

Las maneras de entender la relación con el Estado –suplir o ser el Estado– determinan el grado de invisibilidad o de visibilidad que adquieren las experiencias cotidianas de desigualdad. Estas formas de in-visibilizar las desigualdades sociales mediante acciones de autogobierno responden más a la lógica explícita de la «igualdad proclamada por el Estado» que a la implícita en las experiencias de una «desigualdad vivida por los actores» (Ramos y Briones, 2010) implicados en la cotidianeidad escolar en una EJE.

Esas experiencias de desigualdad, en contraposición con esa igualdad proclamada que desde el Estado se busca exponer -como «igualdad de oportunidades, cerrar la brecha entre clases sociales, acceder a mayores y mejores experiencias artísticas o tener experiencias escolares más significativas» (Recortes del diario de campo)-, pueden ser, en ocasiones, el motor para transformar un proyecto como la EJE en otro político y pedagógico localizado. Esto es, rehabilitar el discurso sobre el proyecto igualador de la EJE como un nuevo lugar de enunciación para denunciar la real desigualdad que estaba queriéndose ocultar.

La estrategia local para hacer plausible un proyecto como la EJE se fue gestando en el transcurrir diario, al buscar soluciones para superar los imponderables cotidianos en el quehacer escolar. En este mismo proceso, se fue habilitando un lugar de discusión y debate donde las lógicas de la política (y el fundamento de la igualdad proclamada) son puestas en cuestión por la lógica subyacente de las experiencias vividas de desigualdad. La tensión que se establece entre el Estado, la escuela y las familias de los alumnos, cuando se intenta hacer viable el proyecto de EJE, se dirime en una arena de luchas y disputas de acentos acerca del significado de ese mismo proyecto.

La Escuela de Jornada Extendida como lucha de acentos

Dentro del programa de EJE, las relaciones entre la escuela y la familia son por demás complejas. No sólo por la mayor participación que se les deman-

da a las familias de los niños por parte de la normativa, sino también por los pedidos y reclamos que los distintos actores que transitan la escuela se demandan entre sí.

Con la implementación de la EJE aparecen fricciones en las relaciones entre la escuela y las familias de los alumnos. Al momento de discutir localmente de qué se trata la EJE, qué función cumple y porqué se implementó en escuelas de la periferia de ciudades rionegrinas, confluyen en la contienda otros valores, reclamos y denuncias que la exceden.

En los encuentros informales y espontáneos entre los distintos actores, se fueron reconociendo ciertos significantes como relevantes para definir la orientación del proceso de implementación de la EJE. En torno a ellos es que la disputa por sus sentidos y acentos se volvió también clave para debatir prácticas y relaciones sociales más amplias. Las distintas formas de acentuar sus significados fueron irrumpiendo y distorsionando las definiciones de las políticas oficiales, al mismo tiempo que actualizaron tensiones entre los reclamos y denuncias de docentes, talleristas, niños, equipo directivo, personal no docente, vecinos y familiares de los niños. Para analizar estas luchas, tomo la noción de «significante flotante» de Ernesto Laclau (1996 en Giacaglia, 2004), para quien la conformación de las subjetividades implica poder pensarlas en términos de *«horizontes políticos de emancipación»* (Giacaglia, 2004 pp. 93). En este sentido, Laclau concibe al significante flotante como aquel cuyo significado no está plenamente fijado, sino que éste fluye en los contextos de su producción (*«en caso de una sobre determinación o sub determinación de significados que impida fijarlo de manera plena, nos encontramos frente a un significante flotante»* Laclau, 1996 p. 98 en Giacaglia, 2004). La idea de «jornada extendida» actúa en sí misma como un significante flotante, al articularse con otros como «la ampliación del tiempo escolar», «la escolarización» y «la contención». De esta manera, el proyecto de la EJE se conforma de prácticas cotidianas que los sujetos que allí interactúan interpretan desde formas particulares de leer y dar sentido a ciertos significantes. Estos últimos irrumpen en la escena diaria, y al hacerlo, se acentúan de maneras locales distorsionando o impugnando los significados atribuidos por las políticas oficiales.

Como se mencionara en el capítulo 3, la normativa de la EJE como política focalizada del gobierno rionegrino le atribuye a la extensión del tiempo escolar un significado definido por sus funciones, objetivos, características generales y destinatarios;

«el programa de Jornada Extendida se plantea mejorar las condiciones educativas y de aprendizaje de los sectores más vulnerables de la población a través de un uso extensivo y óptimo del tiempo escolar con el fin de fortalecer procesos institucionales, prácticas educativas y espacios de aprendiza-

je, con la participación de las familias y el resto de la comunidad educativa (Propuesta BID, 2007 pp. 7)

«Constituye una experiencia superadora que permite repensar la organización de la escuela y el empleo del tiempo escolar, centrando sus esfuerzos en generar aprendizajes significativos, a partir de la consideración de las necesidades y los intereses tanto de los alumnos como de los demás integrantes de la comunidad educativa» (Res. Prov. 787/06 y 959/08 pp1)

Estos significados, atribuidos a la ampliación del tiempo escolar en los documentos oficiales, se «distorsionan» cuando irrumpen con sus prácticas los actores que participan en la cotidianeidad de la escuela. Estos actores le asignan a la jornada extendida sus propios significados que, generalmente, van más allá de lo que se plantea formalmente. La jornada extendida es entonces un significante flotante (Laclau, 1996).

La complejidad de este significante se vincula con los sentidos atribuidos particularmente a la ampliación del tiempo escolar, es decir, a los modos en que ésta extensión se reedita en el contexto mismo de su producción. Sus significados no están plenamente fijados, sino que fluyen en función de los contextos en los que éstos son usados y puestos en juego. En esta investigación, el contexto central de producción de sentidos es el lugar social de interacción al que se ha delimitado como la escuela Inayen de S.C. de Bariloche.

A los fines analíticos, la EJE será analizada como significante flotante, en tanto articula y actualiza la lucha de acentos en la que participan las familias de los alumnos y los trabajadores de la escuela.

La extensión del tiempo escolar como significante flotante en las relaciones escuela y familia: la mirada de las familias

El significante «jornada extendida» para las familias de los niños es equivalente a la «ampliación del tiempo escolar». En esta sinonimia, aparentemente neutra u objetiva, y sin contradicción con las definiciones de la normativa, se trataría meramente de una modalidad escolar que plantea más horas de los alumnos en la escuela. Sin embargo, para las familias de los niños, esta extensión temporal asume formas diferentes.

Los familiares entrevistados equiparan esta extensión con la otra cara de la moneda, es decir, con una menor cantidad de tiempo de los niños en sus casas. De esta manera, mientras para la normativa es una mayor cantidad de tiempo «dentro de la escuela», para las familias la imagen se invierte poniendo en evidencia un menor tiempo «dentro de la casa»;

«Clara, tía de alumna de 3° grado: para mí es mucho tiempo, ¿qué hacen acá todo ese tiempo? Nosotros (se refiere a ella y su hermana, la madre de la niña) queremos que vaya a una escuela común, como a la que fui yo o mi hermana (frente a la pregunta de qué es para ella «común», responde) una escuela con menos horas, que esté más en la casa» (Diario de campo, 15/05/2012)

«Natalia, madre de alumno de 2° grado: el tema es que son muchas horas, de las 9 y media de la mañana a las 5 de la tarde, es mucho, muy cansador. Pregunté acá (se refiere a la escuela) cómo se iban a relacionar los chicos al llegar a la casa, pero nadie me dijo nada de eso. Entonces, ahí vi, hay momentos que llegan con unos nervios que no los puedes contener, hay momentos que llegan cansados y quieren comer y dormir, hay días que llegan y directamente se quedan dormidos en la silla y yo me pregunto, ¿Qué hacen acá? ¿Por qué no traen cuaderno para ver que hacen? ¿Qué aprenden? Yo lo pienso todo el tiempo que hacen acá que es tan importante para que estén tantas horas fuera de la casa. A mí la verdad que me gusta tenerlo en casa más tiempo, pero ahora con la escuela no se puede» (Diario de campo, 23/05/2012)

Esta preocupación vinculada a la extensión de la jornada escolar se liga además con la necesidad de asumir como padres una función de control sobre el proceso de escolarización de los niños. Los familiares de los niños demandan algún tipo de acción participativa en el proceso que les permitan observar aquello que realizan los niños en la jornada extendida. Aquí la jornada extendida adquiere los sentidos locales que emergen de estos dos debates: por un lado, la discusión en torno a dónde es más apropiado que los niños estén la mayor parte del tiempo (un mayor tiempo escolar es un menor tiempo en el hogar), y por otro lado, la disputa en torno al derecho a opinar o evaluar qué hacen los niños en ese tiempo escolar extendido.

«Nadia, abuela de alumno de 4° grado: cuando empezó esto (se refiere a la EJE en la escuela Inayen) me pareció raro, no sabíamos que pasaba acá adentro. Tantas horas encerrados, qué hacen? Y nos avisaron de un momento a otro que esto cambiaba, al principio nadie entendía nada, ahora sí, armaron bien los horarios y nos los dieron para que organicemos en las casas. Es más fácil mandarlos a la escuela así. Pero igual, yo no sé, por ahí sabes vos (me pregunta a mí) van a dar boletín? (le pregunto sobre qué boletín habla, a qué se refiere) uno para los talleres digo, eso estaría bien, ver que hacen los chicos y cómo les va»(entrevista, 16/11/2011)

Esta preocupación por un mayor control sobre la utilización del tiempo mediante el uso de ciertos mecanismos de comunicación ya conocidos, como es el cuaderno o el boletín escolar, le imprime a la EJE sentidos vincu-

lados a formas de escolarización conocidas. Para las familias de los alumnos, la EJE se conforma más como una pregunta que como una respuesta o definición, una pregunta con la que se interpela a la escuela sobre el uso del tiempo escolar. Esta pregunta por el "qué hacen" manifiesta el desconocimiento sobre otras prácticas pedagógicas, inéditas en la experiencia escolar de los familiares, que despliegan los docentes y talleristas con los niños dentro de la escuela (aquellas vinculadas por ejemplo al trabajo sobre los conflictos sociales en articulación con las áreas curriculares). En este sentido, la EJE, para las familias de los niños, se lee y evalúa desde las propias trayectorias educativas (Santillán, 2012b). Estos marcos de interpretación heredados y vividos sobre el proceso de escolarización hacen que la ausencia de ciertos dispositivos de disciplinamiento tradicionales de la escuela (como ser la enseñanza de contenidos específicos, el boletín, el cuaderno de clase o el cuaderno de comunicados) sea interpretada como una falta de responsabilidad en el cumplimiento de las funciones. Las nuevas formas que asume esa extensión de la jornada escolar en esta institución no son fácilmente evaluadas como legítimas o apropiadas.

En tal sentido, en varios momentos de mi diario de campo, di cuenta de la relación entre las formas de escolarización conocidas y las trayectorias educativas de los adultos;

«Marta, madre de alumna 5° grado: A mí no me gusta, no es muy normal, el año que viene la cambio de escuela, quiero que vaya a una escuela más normal (le pregunto que es para ella normal) con menos horas, para tenerla más tiempo en casa. Una escuela como la que fui yo o fueron mis otros hijos» (Entrevista, 25/10/2011)

«José, padre de alumna 3° grado: Yo traigo a mi hija acá para que socialice, para que aprenda lo que yo aprendí en la escuela; a leer, escribir, hacer las cuentas, saber los mapas, esas cosas. Sino enseñan eso, me pongo una computadora en mi casa y le enseño yo. Para qué están más tiempo en la escuela sino aprenden eso? ¿Qué hacen? (entrevista 15/11/2011)

«Lorena, madre de alumnas 1° y 3° grado: yo estudié en esta escuela cuando era con menos horas. Ahora traigo a mis chicas pero me cuesta mucho traerlas, a veces es muy temprano y no las puedo levantar. En el invierno no las mando a los talleres, sólo a la clase de la señorita (se refiere a las áreas curriculares) porque está todo helado o con barro y no tengo para cambiarles las zapatillas si se les mojan. Cuando yo venía acá era igual. En el invierno con la helada o la nevada grande no venía con mis hermanos, en la casa nos quedábamos nomás» (Entrevista, 26/10/2011)

Mariano, padre de alumno 2° grado: está bien esto de la escuela, sólo que no veo que trabajen cosas que yo veía cuando estudiaba, que son importantes como las que ven acá, pero igual no las veo (frente a mi pregunta de qué cosas no ve que se trabajen en la escuela responde) la matemática, la lectura, esas cosas. Hacen cosas con los números y eso en los talleres, pero no sé si es lo mismo que cuando yo iba a la escuela» (Diario de campo, 23/05/2012)

Estas marcas afectivas con las que se define una normalidad escolar evocan recuerdos sobre sus propias trayectorias educativas (2012b). Estas nociones previas remiten a una idea de escuela que no termina de complementarse con la de una escuela con extensión de la jornada escolar como a la que asisten sus niños. Es decir, al re contextualizar esas experiencias y al utilizarlas para evaluar a la EJE, ésta adquiere una valoración negativa en correspondencia con la distancia que se le adjudica con respecto a aquellas otras instituciones a las que estos adultos asistieron, calificadas por varios de los entrevistados como «más normales». En este sentido, la pregunta sobre «qué hacen» en esa extensión del tiempo escolar es la clave para comprender el significante EJE como una arena de disputas y articulación de sentidos dispares, principalmente, en torno a la relación escuela-familia.

Para las familias de los niños, entonces, la EJE es apropiada como un significante desde el cual intervenir en el proceso escolar debatiendo acerca de la distribución del tiempo. La desigualdad presupuesta en la importancia que el proyecto oficial le da al tiempo en la escuela (como acceso a saberes faltantes en los hogares y como creación de una distancia conveniente con los hábitos familiares y barriales que obstaculizan los procesos de aprendizaje) es interpelada con la pregunta acerca de qué se hace efectivamente en las horas agregadas. El reclamo por una mayor cantidad de dispositivos de control a la hora de evaluar las actividades que se realizan en la escuela surge de sus propias trayectorias y experiencias pasadas, pero adquiere nuevos significados cuando es la concepción misma de conocimiento legítimo y la relación de éste con la familia y la escuela el tema central del reclamo. En este sentido, considero que a través del significante flotante EJE, las familias ponen en primer plano discusiones más amplias acerca de las matrices hegemónicas de distribución de cultura y conocimiento autorizados y los propósitos del proceso mismo de escolarización.

El análisis siguiente acerca de qué sentidos asume la extensión del tiempo para el personal de la escuela también profundiza esta tensión que gira en torno a qué tipo de escolarización brinda la Escuela de Jornada Extendida (EJE).

La extensión del tiempo escolar como significante flotante en las relaciones escuela y familia: la mirada de la escuela

Los significados de la EJE para los docentes, equipo directivo y talleristas, asumen unos matices particulares en tanto se resignifican también con respecto al proyecto oficial pero en función del contexto de su producción, es decir, dentro de la escuela. Para estos actores, los sentidos se concentran en concebir a la EJE como un ejemplo de escuela contenedora (término nativo utilizado en varias oportunidades por los actores: equipo directivo, docentes y ex docentes de la escuela) en el contexto actual pero asignándole las características particulares de esa producción localizada;

«Laura, docente de 5° grado: el barrio tenía la necesidad de contener más a los nenes. Por eso vino la jornada extendida. La jornada extendida en esta escuela es un espacio que está pensado para contener a los nenes, tenerlos más adentro y que no estén dando vueltas por el barrio o por la ruta, es peligroso para los nenes eso» (Diario de campo, 17/11/2011)

«Ornella, docente de 7° grado: acá se buscaba más contención. Con la jornada extendida se logró, la comunidad lo pedía, que los chicos estén más tiempo adentro de la escuela y no tanto en la calle» (Diario de campo, 9/11/2011)

«Sofía, tallerista: La jornada extendida es contención, es escuela contenedora. Una contención que brinda la escuela a la comunidad. Al ser la escuela de jornada extendida, los chicos están menos tiempo en la calle, que es lo que se buscaba acá. La EJE implica un mayor tiempo de los chicos acá adentro.» (Diario de campo, 27/10/2011)

«Lucas, tallerista: esta escuela para mi es contenedora. La jornada extendida es contenedora. Tenemos que romper con ese asistencialismo y generar otras cosas, pero desde el principio, esto (se refiere a la EJE como programa del gobierno provincial) fue pensado para la contención» (Diario de campo, 13/05/2013)

Los sentidos que se le atribuyen al significante EJE en tanto «escuela contenedora» se vinculan no sólo con un mayor tiempo escolar para los niños, sino también con un menor tiempo «en la calle». En este punto es llamativo que, mientras para las familias de los niños, la EJE significa un menor tiempo en los hogares, para los docentes y talleristas entrevistados, representa un menor tiempo en la calle, sin visibilizar la categoría «casa» que es central en el argumento de las familias de los niños. Asimismo, la idea de una «escuela contenedora» presenta algunos matices específicos desde los puntos de vista de los docentes y talleristas de la escuela Inayen.

En primer lugar, ellos suelen caracterizar a esta institución como contenedora en términos de «*un mayor tiempo de los chicos adentro*», lo cual implica que se agudicen los problemas sociales dentro de la escuela. Es decir, para los docentes, talleristas, personal no docente y equipo directivo, la ampliación del tiempo escolar produce también un desplazamiento de los conflictos sociales «del afuera» hacia el «adentro» de la escuela;

«Mariana, docente de 4° grado: el conflicto de afuera es avasallante, y ese conflicto así como lo ves, avasallante se instala acá adentro. Todo entra a la escuela» (Diario de campo, 16/10/2012)

«Martita, portera: acá la escuela hace muchas cosas por los chicos, sobre todo cuando hay problemas en las casas y los chicos vienen muy muy cargados, acá se los tranquiliza, se los contiene. Está difícil afuera, con la falta de trabajo y bueno, acá se trata de contener a los chicos para que estén bien» (Diario de campo, 13/11/2012)

«Ornella, docente de 7° grado: yo soy del barrio y veo con mucho dolor que las cosas que pasan afuera llegan acá adentro. La escuela es el reflejo del barrio, entonces cuando hay conflictos de violencia afuera, acá se repite tal cual. Si una familia se tiroteó con otra, acá adentro esos chicos se pelean y al estar más tiempo acá adentro estas cosas pasan más seguido» (Diario de campo, 3/11/2011)

«Sofía, tallerista: los chicos, con la jornada extendida, pasan más tiempo acá, encerrados. Pero qué pasa, entran los conflictos de las casas, cosas que traspasan a la escuela, llegan acá. Problemas entre las familias, por ejemplo, acá los tenemos todos los días» (Diario de campo, 16/5/2012)

«Daniela, directora: muchas problemas que los chicos traen son de afuera y son en su mayoría de las familias, problemas familiares. Para mí hay una situación de desborde que no puede hacerse cargo la escuela, la jornada extendida trae los problemas más seguidos, con mayor frecuencia acá adentro» (Diario de campo, 10/05/2012)

«Laura, docente de 5° grado: todos los problemas de la casa, los traen ellos, sin querer, porque necesitan una contención, que alguien los escuche, los oriente. Lo ves en las actitudes de los nenes, en las formas de expresarse, de tratar a los demás» (Diario de campo, 17/11/2011)

La EJE, entendida en su función de «escuela contenedora» es asociada, entonces, con una «amplificación de los problemas sociales dentro de la es-

cuela» resaltando el hecho de que, muchos de esos problemas son situaciones familiares de conflicto que, si bien traspasan los límites de la escuela, se instalan allí dentro. El mayor tiempo escolar hace que las problemáticas «del afuera», como la definen los actores, se instalen en ese «adentro».

En segundo lugar, esta forma de experimentar el «adentro» articula también con la percepción de la escuela como lugar "que (los niños) anhelan", dando al signifiante EJE su particularidad local. Retomo aquí unos recortes etnográficos en los que varios actores analizan a la EJE como «un anhelo» que también va en sintonía con la idea de contención:

«Mabel, tallerista: los chicos esperan a venir a la escuela a comer, tienen hambre. Comer, un baño limpio, vienen acá y buscan eso que anhelan. En las casas comen como pueden, duermen como pueden, no se pueden bañar seguido. Acá tienen todo eso, un edificio amplio, calentito, limpio, para nosotros no es así porque no vivimos como viven ellos» (entrevista 15/11/2011)

«Sofía, tallerista: las chicas vienen acá y no quieren hacer nada, que las sirvan quieren. Afuera es un ambiente donde la mujer es capaz de servir absolutamente. Las pibitas chiquitas limpian, cocinan, lavan, todo hacen, pero acá no quieren hacer nada, esperan que una vaya y les haga cosas, servirles la comida, limpiarles la mesa, cosas así que con la jornada extendida las vemos más. Pero afuera todos los días sirven, y bueno, es lógico que acá esperan que alguien que los trata bien, haga algo por ellos. A lo mejor a mí me cuesta entenderlo, porque no vivo así ni dejo que mis hijas vivan así, pero bueno, no sé que más decirte...» (Diario de campo, 20/04/2012)

«Laura, docente de 5° grado: los nenes vienen a la escuela porque necesitan contención. Un alumno mío el otro día vino con sus manitos lastimadas, lo mandaron así de la casa. Y yo lo llevé al baño y le limpié la herida, y lo hice varios días eso. Por qué los papás mandan a los nenes así? Niegan mucho en las casas. Un chico no puede venir lastimado de su casa, tienen que curarlo, limpiarlo, al menos para que no se le infecte». (Diario de campo, 21/11/2011)

«Daniela, directora: acá adentro hacemos de familia, de médico, de lo que haga falta. El otro día vinieron dos hermanitos con fiebre, que con las lluvias que hubo se les mojó toda la leña en la casa y tienen piso de tierra viste, así que todo mal. Los tuve acá (señala el piso de la oficina) con colchonetas, que le voy a decir a la mamá, que no se lo recibo? No puedo! en esta situación, es muy delicado esto, pero no puedo decir que no cuando no tienen otro lugar donde ir. La escuela para los chicos acá funciona para lo que haga falta» (Diario de campo, 30/05/2011)

A ese «adentro» de la EJE, cuando la escuela es evaluada como "contención", se le atribuyen sentidos y funciones más vinculados al cuidado infantil (Santillán 2010) que al mantenimiento del orden social (Cardinale y Abel, 2013). Desde este ángulo, la escuela es el lugar de cuidado y atención a la infancia, opuesto a los sentidos que se le atribuyen al «afuera» en tanto lugar peligroso o de desatención. Es en el marco de esta cadena de significantes que la amplificación de las problemáticas sociales y la función de cuidado que caracterizan al "adentro" crean el contrapunto del «afuera» como el peligro avasallante que no debe terminar instalándose dentro de la institución.

En tercer lugar, docentes, talleristas, personal no docente y equipo directivo suman otros sentidos a la EJE, directamente vinculados con la relación familias-escuela. En esta dirección, la escuela es "contenedora" porque es también un espacio para educar a los niños en valores, habilidades y saberes socialmente legitimados que deberían ser transmitidos en las casas.

«Valeria, docente de 7° grado: mis alumnos son autónomos, y eso se lo enseñamos acá. Yo empecé con cosas básicas, empecé con eso; cómo poner la mesa, cómo poner el mantel y para qué sirve, qué cubiertos se usan, porque hay tareas repartidas al momento del almuerzo y la cena. Ellos (se refiere a sus alumnos) no tenían ni idea de cómo usar los cubiertos, si usaban la cuchara con una mano, después el cuchillo y tenedor lo usaban con la otra. Para mí, que vengo de una familia tradicional, son cosas importantes y que ellos las tienen que tener también. Si en la casa no las enseñan lo hacemos acá. Son costumbres que tienen que tener, porque viven con otros, no están solos» (1/11/2011)

«Sofía, tallerista: es parte de educar que los chicos tengan que cepillarse los dientes. Todos los días lloran y lloran y lloran porque les duelen los dientes y eso es parte de la educación, que no la traen de la casa, pero acá se lo enseñamos. Les sirve para toda la vida eso, es muy muy importante la higiene personal. Y a veces de acá lo llevan a la casa, porque les hace bien y lo quieren seguir haciendo» (15/11/2011)

«Mariano, tallerista: yo con mis alumnos trabajo el tema de la puntualidad y el que tienen que hacerle caso a los mayores. Disciplina, para que aprendan después otras cosas. Si ellos (se refiere a los alumnos) quieren aprender a tocar un instrumento, son cosas que tienen que saber. A veces en las casas los papás no lo enseñan o no lo hacen tanto, pero lo hago porque es la única manera de que lean partituras por ejemplo.» (21/11/2011)

«Silvia, docente de 6° grado: yo veo que acá les enseñamos muchas cosas que las tienen que traer de la casa, higiene, respeto. Pero si no las aprenden

hay que darlas acá. Yo creo que si las enseñamos nosotros ellos llevan esto a la casa y los papás a veces, nos ayudan a sostenerlo»

«Mariela, docente de 1° grado: nosotros acá tenemos roles que muchas veces no nos corresponden, hay que estar todo el tiempo marcando temas de conducta, de disciplina. Cosas que se aprenden en la casa, como que pegarse no es una forma de jugar. Pero en la casa lo aprenden así y lo traen acá y hay que enseñar todo de nuevo, a hablar, a respetar, tenemos que enseñar cómo moverse en sociedad» (26/09/2012)

En estos últimos sentidos asociados a la EJE, la extensión del tiempo escolar, en conjunción con la función de contención de la escuela, se contraponen fuertemente a los reclamos de los familiares que vimos más arriba. Para los actores de la institución, las familias de los niños -específicamente los lugares de socialización familiar- son percibidos como un obstaculizador -más que un facilitador- del proceso de escolarización infantil. Teniendo en cuenta este marco local de interpretación, comencé a vislumbrar en algunos discursos de los docentes la opinión generalmente implícita de que las familias de los niños serían «desformadoras» o, al menos, indiferentes con respecto al proceso de escolarización de los niños. En una dirección similar, también fue emergiendo la opinión de que las familias acompañan con cierta inestabilidad el sostenimiento de dicho proceso durante el tiempo que dura el tránsito del niño por la escuela. En breve, existe una tensión entre la concepción de «escuela contenedora» y la idea de «familia desformadora» ya que, para estos actores, la aparición de una (la escuela contenedora) implica necesariamente la aparición de la otra (la familia desformadora).

Resulta interesante señalar aquí que en esta puesta en juego de evaluaciones y responsabilidades, la figura del Estado aparece desdibujada. Las familias suelen ser ubicadas, por los trabajadores de la escuela, en un primer plano en la distribución de los responsables del éxito (o no) en la escolarización de los niños. De esta manera, como vimos antes (Cf. capítulo 4), el nuevo arte de gobierno basado en las tecnologías del yo, no sólo legitima la descentralización del Estado, sino que también, en ocasiones como éstas, desplaza sus responsabilidades públicas (asociadas con la institución escolar) hacia otras agencias, como por ejemplo, las familias de los niños.

Los docentes y talleristas refuerzan la representación de que en la escuela («adentro») se enseñan valores y formas de actuar socialmente legitimados que les permitirán luego vivir en sociedad. La enseñanza de hábitos de higiene y alimentación, disciplina y control, forman parte de esos saberes imprescindibles para la vida que, al no ser transmitidos en las casas, son enseñados en la escuela esperando que puedan ser replicados en el hogar.

La escuela asume, así, la función de contener no sólo puertas adentro, sino también los contornos sociales peligrosos y avasallantes mediante acciones educativas (experimentadas como inéditas) que, dirigidas a enseñar a los niños habilidades y saberes socialmente legitimados, apuntan más bien a "trabajar", por transitividad, con las familias.

El significante EJE, desde estas perspectivas, condensa distintos significados en la idea de escuela contenedora: una escuela que, ampliando el tiempo escolar, debe contener el desborde social; un "adentro" que, en contrapunto con la percepción construida del "afuera", debe asumir la función del cuidado infantil; una escuela que contiene transmitiendo valores, habilidades y saberes ausentes "afuera", con la expectativa de que, luego, esos conocimientos necesarios para el desenvolvimiento en sociedad sean retransmitidos en las casas de los alumnos.

Las ausencias y presencias del Estado y el proyecto político localizado: discusiones subyacentes

Estos sentidos que fluyen a través de un significante tan complejo como la EJE se complementan y contraponen con los atribuidos por las familias de los niños en la localidad de esta institución. En este contexto, mientras las familias de los niños ponen el énfasis en el tiempo que la escuela resta a los niños para estar en sus casas, los trabajadores de la escuela evalúan que ésta reemplaza un tiempo perdido o de riesgo que los niños pasarían en las calles. Asimismo, mientras para las familias de los niños que asisten a la escuela, las actividades que realizan en esa ampliación del tiempo escolar no son las esperables en una institución escolar, siendo éste evaluado como un tiempo de incertidumbre, una incógnita que debería ser resuelta con un mayor control disciplinario de los cuerpos y de las acciones; para los actores de la escuela, esa ampliación del tiempo escolar se autoriza a través de la idea de la escuela como contenedora, reeditando acciones y estrategias pedagógicas (Achilli, 1998) para enseñar a los niños valores y habilidades que, consideradas como ausentes en sus entornos familiares, sean socialmente apropiadas para *moverse en sociedad*.

Lo llamativo es que, mientras para los familiares de los alumnos, la escuela debería enfocar su tarea en escolarizar en términos *más normales*¹ y enseñando contenidos curriculares vinculados a las propias trayectorias educativas (Santillán, 2012b), para la escuela, esa escolarización es vista en términos de educar a los niños, y por transitividad a sus familias, en las habilidades básicas necesarias para la vida en sociedad.

1 Término nativo utilizado por los familiares de los niños entrevistados que remite a la escolarización de un turno simple, esto es de 4 hs y 15 minutos.

El juego de ausencias y presencias del Estado con el que inicio este capítulo, cobra relevancia entre los actores implicados cuando éstos disputan los sentidos del significante EJE. Como mencioné anteriormente, si bien su lugar aparece desdibujado o con márgenes difusos en los discursos, su presencia es el telón de fondo sobre el que se dirimen las contiendas, desde el momento en el que es una política oficial impuesta la que las inicia. En el anonimato, el Estado media las múltiples interacciones entre la escuela y la familia dentro de una EJE.

En este sentido, si bien el lugar del Estado aparece como difuso en los relatos de los actores, sí se evidencia en éstos una fuerte presencia del mismo aparato estatal en lo relativo a la finalidad de la extensión del tiempo escolar. Familiares y trabajadores de la escuela presuponen, en sus diferentes reediciones del significante EJE, la finalidad que se plantea desde la misma normativa: «*generar aprendizajes significativos*» (Propuesta BID, 2008 pp. 7) tomando en cuenta no sólo los intereses que se desprenden de los docentes de la escuela sino también de «*los demás integrantes de la comunidad educativa*» (Propuesta BID, 2008 pp. 7). En este sentido, para los familiares, la educación de sus hijos es un derecho al tiempo que es una obligación del Estado asegurarla, y de los trabajadores de la escuela brindarla de modos apropiados. Asimismo, las formas de presencia estatal están dadas por los modos en los que se concibe y practica la función «contenedora» de la escuela. La «escuela contenedora» no sólo legitima su lugar en esa comunidad (como sostén y parte activa de los problemas de las personas que allí viven) sino que también, habilita espacios que les permiten a los maestros y talleristas transmitir saberes a las familias de los niños por intermedio de éstos, encarnando la misión civilizatoria del Estado (Grinberg, 2008).

La lucha de sentidos en torno al significante EJE entre familiares y trabajadores de la escuela ocurre en los márgenes del Estado. En éstos, las definiciones acerca de qué significa ese mayor tiempo «en la casa» o «en la escuela» dejan entrever una disputa más amplia sobre la definición misma de escolarización y el lugar que juega el Estado en ese proceso.

El debate acerca de qué es educar-se en una EJE permite vincular el proyecto pedagógico (que contempla como eje central a la extensión del tiempo escolar) con un proyecto político. Éste excede los propósitos de una política focalizada ya que, resignificado en las prácticas cotidianas en las que los actores negocian y resisten los sentidos normativos, inscribe la escolarización en un debate más amplio. Uno en el cual la desigualdad social es leída en clave relacional como una distribución de los tiempos entre escuela-familia: más tiempo dentro de la escuela – menos tiempo en la calle / más tiempo dentro de la escuela – menos tiempo en la casa.

El cambio de modalidad al interior de la escuela devino en un escenario propicio para que los actores objetiven sus propias prácticas y negocien y

resistan las presencias estatales en la cotidianeidad de sus vidas. Desde los bordes que habilita el Estado, familiares y trabajadores de la escuela ponen en acto formas de actuar y de hacer que apuntan a gestionar una normativa pero de formas no previstas por ésta. O en todo caso, transforman la normativa en un debate no previsto sobre la autoridad que tendría el Estado para intervenir en la vida familiar de las personas.

La contraposición de posturas entre la escuela y la familia en torno al significativo EJE como ya vimos, está atravesada por este juego de ausencias y presencias del Estado. Las formas locales de leer estas apariciones espasmódicas del Estado, a su vez, reconfiguran el proyecto de extensión del tiempo escolar más allá de sus propósitos políticos de focalización. La EJE se convierte, entonces, en un proyecto localizado –político y pedagógico– en el que ambas partes – escuela y familia – no sólo internalizan diferentes prácticas de autogobierno para sostener su implementación –y suplir el Estado– sino que, sobre todo, hacen visibles y audibles debates poco reconocidos en torno a las funciones, carencias, potencialidades y objetivos de la institución educativa.

En estos sentidos, es que para Doreen Massey (2005) el desafío de cualquier proyecto colectivo es negociar un nosotros a partir de un encuentro de trayectorias, todas diferentes, llegando de distintos lugares y continuando sus marchas en diversas direcciones, de acuerdo con experiencias, metas y expectativas que siempre son heterogéneas. La negociación en torno a la EJE es una acción política donde no sólo se debaten procesos de subjetivación, con sus afectos y compromisos, sino también la construcción del mismo espacio social. Este último sólo existe en la medida que distintos actores deciden ocuparlo y, así, habilitarlo como el lugar de un proyecto común. En palabras de Massey, un espacio público es instituido como tal cuando el juego de relaciones sociales que lo construye puede ser puesto bajo escrutinio. Desde este ángulo, entiendo que la escuela Inayen, en su modalidad de EJE, es el espacio social donde el significado y la unidad de lo social son negociados –a la vez constituidos y puestos en debate. Para esta autora, el espacio de la escuela es público cuando lo que se entiende como legítimo es, en primer lugar, el debate mismo acerca de lo que es legítimo y lo que no lo es. En esta lucha de acentos, no todos los que se encuentran construyendo el espacio público de la escuela tienen las mismas ideas sobre lo que es legítimo o ilegítimo poner en debate. Desde el planteo de Massey, el proyecto espacial de la EJE, en la escuela Inayen, se ha transformado en una lucha metadiscursiva por orientar y fijar sus sentidos. Tal como dijimos antes, el punto central de esta contienda es la relación escuela-familia y, particularmente, las percepciones mutuas en torno a sus funciones, saberes, competencias y habilidades.

Al poner en discusión las relaciones sociales constitutivas del espacio común, tanto las familias de los niños como los trabajadores de la escuela

se apropian de discursos hegemónicos más amplios para dirimir acerca de los presupuestos existentes acerca de la distribución de conocimientos. La presuposición hegemónica es la que sostiene que los conocimientos legítimos se distribuyen diferencialmente de acuerdo con las formaciones hegemónicas de alteridad: algunos sujetos los poseen y están autorizados para impartirlos, y otros no sólo carecen de ellos sino que operan como «deformadores». El presupuesto común y compartido de que la escuela transmite conocimientos se subsume en un debate más amplio acerca de qué tipo de conocimientos, cuáles son aquellos autorizados en o fuera de la escuela y quiénes son competentes en esos diversos saberes. Podríamos sostener que la discusión sobre la distribución del tiempo escolar de los niños tiene un gran potencial político para configurar una nueva forma de pensar la escolarización infantil en escuelas de la periferia rionegrina.

Para finalizar, me interesa recuperar de nuevo el episodio de la bandera con el que comienzo este capítulo. La pregunta que circulaba dentro mío mientras la vicedirectora de la escuela me comentaba cómo después de todos los reclamos efectuados, finalmente un funcionario envía la bandera sin más, giraba en torno a qué implica ser una escuela sin bandera. Esta tensión entre reclamos, ausencias y apariciones que aparentan ser ingenuas dan cuenta de una de las ideas que ronda en todo el capítulo: reconstruyéndose en los márgenes de una ciudad, la figura del Estado como estructura hegemónica y como acciones cotidianas, tiene un mayor efecto simbólico en las formas de dirimir las relaciones escuela y familia cuando simboliza su ausencia. No resulta indiferente —«no da lo mismo»— para esa comunidad que su propia escuela, en un barrio evaluado como marginal, no tenga bandera. En este marco, la implementación del programa focalizado «Escuelas de Jornada Extendida» resalta las formas en que las distintas acciones cotidianas de la escuela han estado orientadas, desde tiempos fundacionales, a llenar los supuestos «vacíos» que fue dejando ese Estado.

Es en el contexto de una disputa local de acentos en torno a que significa una EJE (entre la normativa, los trabajadores de la escuela y los familiares de los alumnos) que la contienda sobre los significados de ser una escuela con o sin bandera se vuelven socialmente significativos. En esta dirección, abrir el debate en torno al espacio de lo público reedita maneras de pensar y pensarse en un contexto subordinado y altamente alterizado.

Cada vez que los trabajadores de la escuela o los familiares llevan adelante acciones localizadas se están proyectando a sí mismos en los espacios hegemónicos (Dirlik 2000). Cuando por ejemplo llaman a los medios de comunicación locales para dar el mensaje de que la escuela Inayen, a partir de ese momento, cuenta dentro de su patrimonio con la bandera argentina no sólo se está confirmando la presencia estatal de una «escuela contenedora», también se está anunciando que no habían recibido una bandera hasta en-

tonces, y, en gran parte, también están visibilizando a una comunidad con una historia compartida de lucha frente a una gran cantidad de ausencias estatales. Parafraseando a Arturo Escobar, ¿Podemos trasladar los debates «basados-en-lugar», incluyendo modelos de escolarización y distribución de tiempos/conocimientos, a los lenguajes de la teoría social, y proyectar su potencial hacia formas alternativas de organizar la vida social?

Capítulo 6: Palabras finales

Esta investigación etnográfica se propuso inicialmente describir las relaciones escuela y familia en una institución que implementó la modalidad de Jornada Extendida como parte de una política focalizada del Estado rionegrino. En ese contexto, las miradas que aportan los distintos actores interpelados en el trabajo de campo me permitieron vislumbrar que esa comunidad, en términos de Rose (2003), está atravesada por relaciones de poder pero de formas sociohistóricas y locales particulares. La producción de sentidos «desde el lugar» se puede observar en las disputas cotidianas tanto en el plano de las prácticas como en el de los discursos.

La pregunta con la que inicio la tesis (Ref. Cap.1) trata acerca de cómo se producen y reproducen las relaciones entre la escuela y la familia cuando se implementa el programa de EJE en instituciones primarias de la periferia de pueblos y ciudades rionegrinos. A lo largo de mi trabajo de campo, esta pregunta ha ido tomando diferentes matices que fueron desde el punto de vista de lo específicamente normativo hasta las prácticas cotidianas –y los sentidos producidos por éstas– que los adultos a cargo de niños que asisten a estas escuelas (trabajadores de la escuela y familiares de los alumnos) ponen en juego diariamente.

Durante el trabajo de escritura, comprendí que esos matices delinear las formas de las distintas piezas de este rompecabezas sobre las relaciones escuela y familia, en instituciones educativas primarias con extensión del tiempo escolar. Unas y otras encastran formando una imagen inédita y local acerca del problema de fondo, expresado en contexto como «*qué pasa con las familias de los alumnos ahora que tenemos la jornada extendida*» (Diario de campo, 06/09/2011). En el transcurso de mi investigación, ha sido central identificar la pieza clave para entender esta relación y sus formas específicas, para comprender el modo en el que encastraba en este armado particular. Esta pieza no es ni más ni menos que el Estado.

Las relaciones con el Estado que atraviesan a la escuela y a las familias de los alumnos permiten entender qué posiciones, acciones y discursos se ponen en juego cuando se implementa la EJE como política focalizada. Esta focalización, trae de la mano que sus protagonistas (escuela y familia) internalicen los dispositivos de responsabilidad y auto-gestión inherentes a las tecnologías del yo neoliberales. Paradójicamente, ante el Estado, son los mismos sujetos los responsables de hacer funcionar (o no) la implementación del cambio del dispositivo pedagógico denominado EJE.

Pero estas formas de autogestión se inscriben en una trama histórica de mayor duración. Los miembros de la comunidad comparten orígenes y

modos de interpretar las experiencias comunes del pasado. Desde la fundación simultánea de los barrios y la escuela, las experiencias de formación conjunta se vieron constreñidas por distintas ausencias estatales. En consecuencia, las formas de responder y dar sentido a estas «ausencias estatales» resultaron constitutivas de los sentimientos de comunidad y de los marcos locales de interpretación. A partir de estos marcos, ellos no sólo construyen lazos afectivos y de lealtad –visibles sobre todo en contextos de crisis–, sino que, además, producen lecturas diferenciales de los programas oficiales. Los patrones de comunalización que describí en el capítulo 4 forman parte de las experiencias comunes que conforman el escenario de fondo que permitió, por un lado, que esta comunidad asuma la responsabilidad de poner en marcha la extensión del tiempo escolar; por el otro, y al discutir la extensión del tiempo escolar, dar vocalidad a otros debates más amplios en torno a la desigualdades sociales. En el capítulo 5, muestro cómo las diferentes reflexiones se fueron subsumiendo en la expresión dicotómica: más tiempo dentro de la escuela / menos tiempo en la calle y más tiempo en la escuela / menos tiempo en la casa. Expresión que condensa otras disputas acerca de la distribución de conocimientos autorizados y de los propósitos de la escolarización.

Durante el proceso etnográfico, también comprendí el valor de estos debates, vigentes hasta el día de hoy. En vez de considerar la falta de acuerdos como algo que podría ir en desmedro de la formación de comunidad local, entendí que los familiares de los niños, miembros del barrio, y trabajadores de la escuela, practican el espacio como público al poner en cuestión diariamente las formas de actuar, ser y hacer de cada uno en un lugar que a veces suple y otras demanda al Estado. Porque en ese lugar, la escuela Inayen simboliza ese mismo juego de ausencias y presencias del Estado.

En otras palabras, me he ido dando cuenta que mis descripciones sobre las relaciones entre la escuela y las familias en una EJE eran la puerta de entrada para pensar el lugar que ocupa el Estado (con sus ausencias y presencias) en una escuela de la periferia de la ciudad de Bariloche. El proceso de implementación y puesta en marcha de la EJE en la escuela Inayen fue actualizando una historia más larga de las relaciones de la comunidad con un «estado ausente».

El proyecto de la EJE, como política focalizada –una forma particular y paradójica de presencia estatal– se fue localizando como un proyecto político y pedagógico propio en la escuela. En esta dirección, el concepto de «significante flotante» (Laclau, 1996 en Giacaglia, 2004) con el que cierro este último capítulo (Ref. Cap. 5) y esta investigación, me permitió identificar los sentidos sociales que circulan sobre la extensión del tiempo, con sus puntos de consonancia y disonancia, entre los actores.

Estos aportes son sólo el principio de una investigación en curso acerca del proceso de escolarización en las escuelas rionegrinas con ampliación

del tiempo escolar. La complejidad y las dificultades con la que se enfrentan sus actores cotidianamente –muy brevemente esbozadas en estas líneas– hace que sea imprescindible aunar esfuerzos para seguir pensando el proceso, y sobre todo, seguir haciéndolo desde formas locales de evaluación e interpretación. Si bien el contexto actual de la provincia de Río Negro¹ presupone que las escuelas de la periferia de las ciudades transformen la modalidad pedagógica simple (de 4 hs y 15 minutos) en escuelas de jornada completa (y no ya extendida²), no hemos percibido aún cambios significativos en las formas de definir la relación escuela y familia con respecto a las demandas y reclamos que analizamos en esta investigación.

Para finalizar, me interesa destacar una de las preguntas que me hice a lo largo de esta investigación y que marcó el camino hacia dónde mirar: ¿Cómo se transforma una política focalizada en un proyecto político localizado? Esta pregunta me hizo volver sobre mis prenociones acerca de evaluar la EJE meramente como política del Estado para mantener el status quo. Las tensiones y discursos que se entretejen cotidianamente cuando el proyecto focalizado de la EJE se encarna en las prácticas y sentidos de las personas concretas (en este caso los distintos adultos a cargo de niños), fueron dando forma a las presencias estatales desde los márgenes. Estas formas de presencia –y por correlato de ausencias– articulan y contraponen posicionamientos sociales, pero en todos los casos, hacen visibles los puntos del debate que, desde la escuela Inayen, se consideran relevantes.

1 Junio de 2014

2 Hoy, Junio de 2014, las Escuelas de Jornada Extendida están siendo transformadas en escuelas de Jornada Completa. Como ya mencioné anteriormente, la principal diferencia es en torno a las condiciones de trabajo docente ya que en la jornada completa los maestros son designados en sus cargos docentes por las 8 hs de trabajo pedagógico en vez del turno simple (4 hs y 15 minutos).

Bibliografía

- Achilli, E. (2009). Escuela, Familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales. Rosario: Laborde.
- Achilli, E. (2000). Investigación y Formación Docente. Rosario: Laborde.
- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente - Universidad Nacional de Rosario , 1 - 16.
- Aguilar, C. (1995). El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela. En E. Rockwell, La escuela cotidiana (págs. 120-144). México: FCE.
- Almandoz, M., & Vitar, A. (2008). Caminos de la innovación. Las políticas y las escuelas. En M. B. Almandoz, Gestión de innovaciones en la enseñanza media. Buenos Aires: Santillana.
- Apple, M. (2001). Educar como Dios manda. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Bernal Martínez de Soria, A. (2006). Antropología de la educación para la formación de profesores. Revista Educación y Educadores vol. 9 N°2 Universidad de la Sabana, Colombia , 149-167.
- 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.
- Birgin, A., Dussel, I., & Tiramonti, G. (1998). Nuevas tecnologías de intervención en las escuelas. Programas y proyectos. Revista Propuesta Educativa - Flacso , 51 - 58.
- Boccara, G. B. (2007). Etnogubernamentalidad. La formación del campo de la salud intercultural en Chile. 2007 Chungara, Revista de Antropología Chilena , 185 - 207.
- Boccara, G. (2007). Etnogubernamentalidad. La formación del campo de la salud intercultural en Chile. Revista Chungara de Antropología Chilena , 185-207.
- Bourdieu, P. (1998). Espíritu de familia. En M. Neufeld, M. Grimmer, & S. W. Tiscornia, Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento (págs. 57-64). Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, Pierre, Chamboredon, C.J. y Passeron, J.C. (2008). El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos. Buenos Aires: SXXI editores.
- Briggs, C. (1986). Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research. Cambridge: Cambridge University Press.
- Briones, C. (1995). Hegemonía y construcción de la nación. Algunos apuntes. Papeles de Trabajo 4 - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología. Universidad Nacional de Rosario , 33 - 48.

- 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.
- Briones, C., & Ramos, A. (2010). Replanteos teóricos sobre las acciones indígenas de reivindicación y protesta: Aprendizajes desde las prácticas de reclamo y organización mapuche-tehuelche en Chubut. En G. y. Gordillo, Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina: historias de invisibilización y re-emergencia (pág. en prensa). Buenos Aires: La Crujía.
- Brow, J. (1990). Notes on Community, Hegemony, and Uses of the Past. *Anthropological Quarterly*, n° 63(1) , 1-6.
- Buenfil Burgos, R. (2000). Globalización y políticas educativas en México 1988 - 1994. Encuentro de lo universal y lo particular. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* , 55 - 92.
- Buenfil Burgos, R. (1995). Globalización: signifiicante nodal en la modernización educativa. III Congreso Nacional de Investigación Educativa. México DF: CNIE.
- Buenfil Burgos, R., & Navarrete Cazales, Z. (2011). Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político del discurso. México DF: Plaza y Valdéz ed.
- 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.
- Cerletti, L. (2005). Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. *Cuadernos de Antropología Social* N° 22 , 173-188.
- Cerletti, L. (2010). Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría "familia". *Revista Intersecciones en Antropología* N° 11. FCSoc - UNCPBA , 185-198.
- Cerletti, L. (2009). Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría familia. *Intersecciones en Antropología* N°11 , 185-198.
- Das, V., & Poole, D. (2008). El estado y sus márgenes. *Etnografías comparadas. Cuadernos de Antropología Social* N° 27 FFyL - UBA , 19-52.
- Dirlik, A. (2000). Place-Based Imagination: Globalism and the Politics of Place. En R. Prazniak, & A. Dirlik, Places and politics in the age of globalization. New York: Rowman and Littlefield.
- Duhau, E. (2001). Política social, pobreza y focalización. Reflexiones en torno al pro-

- grama de educación, salud y alimentación. En CLACSO, Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina (págs. 311 - 326). Buenos Aires: CLACSO.
- Durham, E. (1998). Familia y reproducción humana. En M. Neufeld, M. Grimberg, S. Tiscornia, & S. Wallace, *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento* (págs. 65-90). Buenos Aires: Eudeba.
- Duschavsky, S. (2000). Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Buenos Aires: Paidós.
- Escobar, A. (2005). Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia. Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1983). La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. Seminario Clacso sobre Educación. Sao Paulo, Brasil: Clacso.
- Feldfeber, M. (1997). La propuesta educativa neoliberal. *Revista Espacios de crítica y producción FFyL - UBA*, 52 a 58.
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. *Linhas Críticas, Brasília*, v. 15, n. 28, 25-43.
- Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "Nuevo Siglo". *Revista: Educación y Sociedad Campinhas - Brasil*, 339 - 356.
- 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.
- Fernández Enguita, M. (2002). *La Jornada Escolar*. Madrid: Ariel.
- Fernández, S. (2012). La escuela está de fiesta. Las tareas de enseñanza y extraenseñanza que los docentes ponen en juego. IV Congreso Nacional de Educación: "Vínculos y afectos en los procesos de aprendizaje". Firmat, Santa Fé – Argentina. Firmat, Santa Fé.
- 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.
- Geertz, C. (1986). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- 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.
- Giacaglia, M. (2004). Acerca del vacío y los sujetos. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología* N°29, Año XV, UNER, 93-104.

- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: SXXI.
- Goetz, J., & Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Grassi, E. (1998). La familia: un objeto polémico. Cambios en la dinámica de la vida familiar y cambios en el orden social. En M. Neufeld, M. Grimberg, S. Tiscornia, & S. Wallace, *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento* (págs. 101-126). Buenos Aires: Eudeba.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Bs.As.: Miño y Dávila.
- Guber, R. (2006). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Guber, R. (2002). *La Etnografía: Método, Campo y Reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Imen, P. (2001). El conocimiento como mercancía, la escuela como shopping, los docentes como proletarios. En P. Freire, *El grito manso* (págs. 83 - 93). Buenos Aires: SXXI.
- Imen, P. (2005). *La escuela pública sitiada. Crítica de la transformación educativa*. Buenos Aires: CCC.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Aries.
- Laclau, E. (2004). Estructura, historia y lo político. En J. L. Butler, *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos de la izquierda*. Buenos Aires: FCE.
- Lafiosca, M. L. (2009). La propuesta educativa de FIEL para el Siglo XXI: exclusión, degradación, desigualdad y fragmentación. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural - Papeles de Trabajo* N°18 , 1-14.
- Levinson, B., & Holland, D. (1996). *The cultural production of the educated person*. New York: State University of New York Press.
- Massey, D. (2005). *For Space*. London: Sage.
- 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.
- Milstein, D., Fernández, M., García, M., García, S., & Paladino, M. (2006). *Panorama de la Antropología y la Educación Escolar en la Argentina: 1982 - 2006*. Anuario de Estudios en Antropología Social. CAS-IDES , 1-7.
- Montesinos, M., & Sinisi, L. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social* N° 29 , 43-60.

- Neufeld, M. (2010). Familias y Escuelas. Interacciones: encuentros y desencuentros. *Revista Novedades Educativas: Ensayos y Experiencias* N° 36 , 03-13.
- Neufeld, M. (2011). Herencias, contextos y debates en la etnografía de la educación. En G. Batallán, & M. Neufeld, *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (págs. 351-356). Buenos Aires: Biblos.
- Neufeld, M., & Thisted, J. (1999). *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- 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.
- Ominetti, V. (2010). *Textos y vida cotidiana. Un análisis del vínculo entre escuelas, familias y política educativa*. Segundas Jornadas de Investigadores en Formación IIICE - FFyL UBA. Buenos Aires: IIICE - FFyL UBA.
- Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad*. Buenos Aires: Teseo.
- Padawer, A., Pitton, E., Di Pietro, S., & Migliavacca, A. (2009). *Diversificación de la propuesta formativa para el nivel primario. Establecimientos de Jornada Completa de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación del GCBA.
- 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.
- Puiggrós, A. (2003). *¿Qué pasó en la educación argentina?* Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1990). *Historia de la Educación Argentina: Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del Sistema Educativo*. Buenos Aires: Galerna.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. BsAs.: Paidós.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2011). *Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar ¿Resistencia, apropiación o subversión?* En G. N. Batallán, *Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela* (págs. 27-51). Buenos Aires: Biblos.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Informe Final. México D.F.: Departamento de Investigaciones Educativas - Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I P N.
- 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.), *Cuestio-*

- nes 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.
- S.J, T., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México DF: Paidós.
- Santillán, L. C. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín Antropología y Educación*, pp. 7-16.
- Santillán, L. (2007). La "educación" y la "Escolarización" infantil en tramas de intervención local. Una etnografía en los contornos de la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12 N° 34, 895 - 919.
- Santillán, L. (2006). La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares. *Revista "Intersecciones en Antropología"* N° 7, 375-386.
- Santillán, L. (2009). La crianza y educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: una etnografía en barrios populares del Gran Buenos Aires. *Revista Anthropológica*, pp. 47 - 73.
- 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. (2012b). Las iniciativas educativas familiares bajo análisis: notas sobre la dimensión social y política del cuidado infantil. *Revista Propuesta Educativa* N° 37, 17 - 27.
- Santillán, L. (2012a). *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.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires: IIPE - UNESCO.
- Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social. Buenos Aires: SXXI editores.
- 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.
- Van Maanen, J. (1989). *Tales of the Field on writing Ethnography*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 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.
- Velasco, H., & De la Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.

- 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.
- Vinocur, P., & Halperin, L. (2004). Pobreza y políticas sociales en Argentina de los años 90. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Vitar, A. (. (2006). Políticas de educación. Razones de una pasión. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Normativas consultadas

- Ley “Escuelas de Jornada Extendida” de la provincia de Río Negro N° 4337 (2008)
- Ley de Educación Nacional de la República Argentina N° 26206 (2006)
- Ley de Financiamiento Educativo de la República Argentina N° 26075 (2005)
- Ley Federal de Educación de la República Argentina N°24195 (1993)
- Ley de Transferencia de Servicios Educativos de la República Argentina N°24.029 (1991)
- Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 2444 (1993)
- Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4819 (2012)
- Plan de Políticas prioritarias para el Nivel Primario – Ministerio de Educación de la República Argentina (2010)
- Plan Nacional de Educación Obligatoria – Consejo Federal de Educación de la República Argentina (2009)
- Propuesta de préstamo AR-L1043 del Banco Interamericano de Desarrollo (2008)
- Resolución Consejo Provincial de Educación de la provincia de Río Negro N° 787/06 (2006) Aprobación de proyecto de Escuelas de Jornada Extendida.
- Resolución Consejo Provincial de Educación de la provincia de Río Negro N° 959/08 (2008) – Aprobación de plantas funcionales de las Escuelas de Jornada Extendida en la provincia de Río Negro.

Anexo

Anexo 1

“Normativas que regulan la extensión del tiempo escolar en escuelas primarias de gestión pública y social de la provincia de Río Negro”

Carácter de la normativa	Año	Nombre	Link
Nacional	1991	Ley de Transferencia de Servicios Educativos N°24.029	http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm (citado el 3/6/2014)
	1993	Ley Federal de Educación N°24195	http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html (citado el 3/6/2014)
	2005	Ley de Financiamiento Educativo N°26075	http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26075.pdf (citado el 3/6/2014)
	2006	Ley de Educación Nacional N°26206	http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf (citado el 3/6/2014)
	2009	Plan Nacional de Educación Obligatoria - CFE	http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/79-09-anexo011.pdf (citado el 3/6/2014)
	2010	Plan de Políticas prioritarias para el Nivel Primario - ME	http://portal.educacion.gov.ar/primaria/files/2010/01/Politicass_prioritariasNP1.pdf (citado el 3/6/2014)
Internacional	2008	Propuesta de préstamo AR-L1043 del Banco Interamericano de Desarrollo	http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1823666 (citado el 3/6/2014)

“Normativas que regulan la extensión del tiempo escolar en escuelas primarias de gestión pública y social de la provincia de Río Negro”

Provincial	1993	Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 2444	http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000254.pdf (citado el 3/6/2014)
	2006	Resolución Provincial N° 787/06	http://unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%20787-06%20%28JE%29.pdf (citado el 3/6/2014)
	2008	Resolución Provincial N° 959/08	http://www.unter.org.ar/imagenes/leg/959-08.pdf (citado el 3/6/2014)
	2008	Ley Provincial "Escuelas de Jornada Extendida" N° 4337	http://www.unterseccionalroca.org.ar/node/10079 (citado el 3/6/2014)
	2012	Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 4819	http://unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Ley%204819%20(LEY%20ORG%20C3%81NICA%20E%20EDUCACI%20C3%93N%20DE%20LA%20PROVINCIA%20DE%20R%20C3%8DO%20NEGRO)_1.pdf (citado el 3/6/2014)

Anexo 2: Imágenes¹



Imagen 1 – Vista Norte-Sur. Alrededor de la Ruta 40 sur se ven las barriadas populares llamadas comúnmente como “El Alto”.

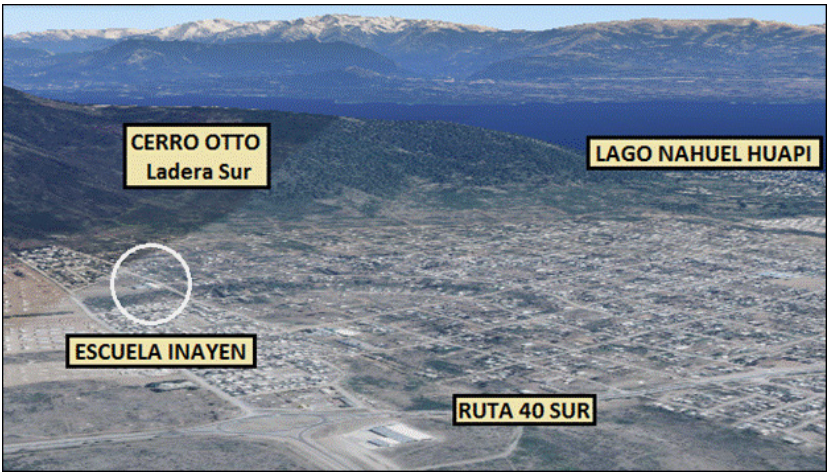


Imagen 2 – Vista Sur-Norte. Como se ve en la imagen, la escuela Inayen se encuentra a los pies de la ladera sur del Cerro Otto. La ladera norte del Cerro Otto, está conformada por las zonas “turísticas” de la ciudad de San Carlos de Bariloche.

1 Las imágenes satelitales fueron extraídas de: Imágenes 2014 DigitalGlobe, CNES/ Astrium, mapa de Google, 2014, Inav/Geosistemas SRL (capturadas el día 08/06/2014)



Imagen 3 – Aquí se puede ver con claridad a lo que comúnmente se llama en la ciudad de S.C. de Bariloche el barrio “34 Hectáreas”, compuesto por el Barrio Unión (hacia el Norte) lindando con la ladera sur del Cerro Otto y el barrio 2 de Abril (hacia el Sur) que termina en la ruta 40 sur. En este escenario, la escuela Inayen se encuentra catastralmente en el límite entre ambos barrios.

LAS RELACIONES ENTRE ESCUELA Y FAMILIA

EN INSTITUCIONES PRIMARIAS CON JORNADA EXTENDIDA
EN LA PERIFERIA DE BARRIOS Y CIUDADES RIONEGRINOS
fue compuesto con tipografías Alegreya, Alegreya Sans,
Alegreya SC, Liberation Sans Narrow y Open Sans.

Se editó en febrero de 2016
en el Departamento de Publicaciones-Editorial
de la Universidad Nacional de Río Negro
República Argentina.

