

La alianza escuela-familia en los bordes de lo escolar en el gran Buenos Aires

María Mercedes López**

Andrea Verónica Pérez**

Resumen. El presente trabajo, elaborado en el marco del proyecto “Análisis de experiencias alternativas en el abordaje del fracaso escolar masivo en el conurbano bonaerense”, toma como punto de partida dos categorías consideradas de relevancia para dar cuenta de la complejidad que caracteriza a las instituciones educativas públicas del conurbano de la Provincia de Buenos Aires en la actualidad. Se reflexiona en torno al concepto de *frontera* en el campo de las ciencias sociales, enfatizando su potencial para la comprensión de las prácticas que tienen lugar en la actualidad en las instituciones escolares. También se realiza una aproximación a la llamada *alianza escuela-familia* a fin de conocer y comprender algunas de las transformaciones que ha sufrido la misma durante las últimas décadas, en especial en los contextos estudiados, caracterizados por una grave situación de pobreza.

Palabras clave: escuela, fracaso escolar, pobreza, familia, frontera.

Abstract. The present paper has been written within the framework of a project called “Analysis of alternative experiences to tackle massive school failure in the surrounding urban areas of Buenos Aires”. Two categories were considered relevant as a means to analyzing the complexity that characterises present-day state school institutions in the Great Buenos Aires area. The paper intends to reflect on the concept and meanings of border in social sciences, emphasizing its potential to better understand the practices that take place in state schools. The other category analysed is that of “*school-family alliance*”, in order to understand its development during the last decades in view of the extreme poverty that permeates the area studied.

Keywords: school, school failure, poverty, family, border.

* Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Correo electrónico: mmlopez@unq.edu.ar

** Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Correo electrónico: aperez@unq.edu.ar

Introducción

El presente trabajo es el resultado de las discusiones iniciales generadas al interior del equipo de investigación que compone el proyecto “Análisis de experiencias alternativas en el abordaje del fracaso escolar masivo en el conurbano bonaerense”¹ radicado en la Universidad Nacional de Quilmes.² El propósito del artículo es dar a conocer algunos de los resultados hallados en la primera etapa del trabajo de campo del proyecto –que, como se desarrollará oportunamente, ha sido basado en entrevistas a directores de escuelas de los distritos de Quilmes y Berazategui– a la luz de dos de las categorías consideradas de mayor relevancia en el marco del equipo de trabajo: las nociones de *frontera*, por un lado, y de *alianza escuela-familia*, por el otro. Se considera que ambas categorías contribuyen a interpretar parte de la complejidad que caracteriza a los entornos educativos actuales en general, pero muy particularmente, como se verá, a los que interesan al proyecto mencionado, cuyo foco de atención se concentra en el análisis de contextos considerados “adversos” en función de la situación socio-económica que afecta a la mayor parte de los habitantes de la zona de estudio –conurbano bonaerense–, con todas las consecuencias que ello implica en lo que respecta a la calidad de vida de la población.

En ese sentido, el objetivo principal del proyecto es la generación de conocimiento sobre experiencias pedagógicas formales del nivel de Educación General Básica (EGB)³ existentes en el conurbano bonaerense, que pueden ser identificadas como “alternativas” en la medida

¹ Proyecto dirigido por el profesor Ricardo Baquero, iniciado en abril de 2004 con una duración de tres años. Entre los resultados que ha producido hasta la fecha destacan los informes técnicos de avance, así como publicaciones individuales y en conjunto en libros, revistas especializadas y memorias.

² La Universidad se encuentra ubicada en la localidad de Bernal, partido de Quilmes, provincia de Buenos Aires, Argentina.

³ Es importante aclarar que a partir del segundo semestre del año 2005 el Sistema Educativo Provincial comenzó a modificar parte de la estructura que tenía desde mediados de la década de 1990, cuando se inició la implementación de la Ley Federal de Educación. Por tanto, a partir de fines del año 2005, la Educación General Básica (EGB) que durante casi 10 años estuvo conformada por tres ciclos de tres años de duración cada uno, pasó a “subdividirse”, dando por resultado la actual estructura: Educación Primaria Básica, de seis años de duración (1º y 2º ciclo); Educación Secundaria Básica, de 3 años de duración; y Polimodal, de 3 años de duración.

en que se destacan por haber obtenido logros significativos en algún aspecto particular de la escolarización de los niños, como el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje o de los vínculos entre los distintos actores de la escuela, entre otros. Con ello el proyecto intenta, por un lado, conocer y mostrar las potencialidades de la acción escolar, produciendo conocimiento que permita dar cuenta en cada contexto institucional de aquellos procesos que hacen posibles logros significativos en la experiencia escolar de los niños, destacando la necesaria atención a la singularidad, tanto de alumnos como de las condiciones locales de cada una de estas experiencias; por otro lado, el proyecto propone indagar en profundidad la problemática conocida como “fracaso escolar” en el marco de lo que actualmente se identifica como una “crisis de sentido” de las instituciones educativas.

Aclaraciones preliminares

Antes de profundizar en algunas cuestiones metodológicas, es conveniente aclarar que la categoría *conurbano bonaerense*⁴ es utilizada habitualmente en Argentina para hacer referencia a uno de los dos grandes agrupamientos de partidos que conforman la provincia de Buenos Aires, es decir, el que rodea inmediatamente –en términos geográficos– a la ciudad de Buenos Aires,⁵ caracterizado por concentrar la mayor cantidad de población de la provincia. El otro gran agrupamiento está constituido por los partidos más alejados del área metropolitana, usualmente identificados como “partidos del interior de la provincia”, caracterizados por el predominio de espacios rurales.

⁴ El *conurbano bonaerense* es una categoría tradicionalmente utilizada de múltiples maneras, por lo que su definición suele ser confusa a pesar de formar parte de los términos más utilizados por la prensa, analistas, consultores, académicos, etc. En muchos casos se lo utiliza como sinónimo de Gran Buenos Aires o Área Metropolitana de Buenos Aires, por lo que organismos oficiales como el INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) han optado por establecer pautas para unificar criterios en el uso de los términos. A partir de agosto de 2003, el INDEC denomina *Gran Buenos Aires* al área comprendida por la ciudad de Buenos Aires más los 24 partidos del Gran Buenos Aires, los cuales, en términos administrativos y políticos, se encuentran organizados de manera independiente.

En otro orden, y desde el punto de vista de la administración de las escuelas, el Sistema Educativo Provincial se organiza en regiones educativas, y al interior de las mismas, en “distritos escolares”, cuya división coincide con la de los partidos anteriormente mencionados.

Por último, a fin de exponer un panorama general de la situación socioeconómica de la zona estudiada, cabe agregar que en el año 2004⁶ un 44.4% de la población total de los partidos del Gran Buenos Aires se encontraba bajo la línea de pobreza (LP),⁷ y un 16.9% vivía con necesidades básicas insatisfechas (NBI).⁸ En lo que respecta más particularmente a los distritos en los que se realizó el trabajo de campo (Berazategui y Quilmes), en el año 2001,⁹ en el partido de Berazategui, del total de 287,207 habitantes, un 19.45% vivía en condición de NBI, mientras que el porcentaje correspondiente al partido de Quilmes, cuyo total de habitantes era de 516,404, ascendía a un 17.62 por ciento.

En lo que respecta a la escolarización de los habitantes de 3 años y más –según la misma fuente de información–, los resultados son los que se presentan en el siguiente cuadro:

Distrito	Asiste a establecimiento		No asiste	
	Público	Privado	Nunca asistió	Asistió
Quilmes (100% = 492,118)	23.98%	8.29%	4.91%	62.81%
Berazategui (100% = 271,562)	24.79%	9.18%	4.79%	61.24%

Por otro lado, en el distrito de Quilmes existen 86 escuelas urbanas de gestión estatal y ninguna escuela rural, mientras que en Berazategui

⁵ Tradicionalmente conocida como la capital federal.

⁶ Según datos del INDEC, *Encuesta Permanente de Hogares Continua*, 2004.

⁷ Para medir la población que se encuentra bajo la LP se calcula el ingreso mínimo de los hogares “por encima del cual todas las necesidades básicas se satisfacen e identifica a aquellos hogares o personas cuyos ingresos se ubican por debajo de esta línea” (INDEC, 2003b).

⁸ El NBI “consiste en identificar el conjunto de hogares que no pueden satisfacer alguna necesidad básica” (INDEC, 2003b).

⁹ Según datos del INDEC, *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*, 2001.

la cantidad de instituciones escolares estatales es de 83 urbanas y tres rurales.¹⁰

Abordaje metodológico

Para el logro de los fines establecidos en el proyecto, cuyo abordaje metodológico es predominantemente cualitativo, se ha iniciado un estudio de casos ya que éstos permiten dar cuenta del significado de las experiencias identificadas, haciendo énfasis en “la intuición, el descubrimiento y la interpretación, más que en la comprensión de hipótesis. [...] [Por esto] es particularmente adecuado en las situaciones donde es imposible separar las variables del fenómeno de su contexto” (Pérez Serrano, 1994: 83). Este tipo de estudio permite captar la singularidad de cada experiencia, lo que posibilita la comprensión del sentido que se configura de acuerdo a las situaciones y actores particulares que les dieron origen.

En un primer momento del estudio se realizaron reiteradas reuniones con inspectores distritales de la rama de EGB (informantes clave) por ser considerados actores que, debido a la función profesional que desempeñan y a su inserción tanto macro como micro institucional, podían dar cuenta no sólo de la situación general por la que atraviesa el sistema educativo en los distritos de Quilmes y Berazategui, sino también de las realidades institucionales de cada escuela en particular.

En dichas reuniones se discutieron y esbozaron los criterios a tener en cuenta para la posterior selección de las instituciones que conformarían la muestra piloto del trabajo de campo, la cual ha quedado conformada por ocho escuelas de gestión pública estatal. Entre los criterios establecidos para esta primera selección se destaca el hecho de que todas estas escuelas parecen obtener resultados relativamente positivos –en comparación con otras instituciones que atienden a poblaciones de similares características (afectadas por pobreza, trabajo infantil, entre otras problemáticas)– desde el punto de vista de las

¹⁰ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

prácticas de enseñanza y de los aprendizajes, así como también de los vínculos logrados entre los distintos actores (convivencia, redes institucionales, etc.), generando un impacto singular en lo que respecta a las trayectorias escolares de los alumnos.

Por lo anterior, estas primeras aproximaciones se centran en conocer las percepciones que los directivos tienen respecto de aquellas cualidades en las que consideran reside el potencial de la experiencia educativa desarrollada en las respectivas escuelas, así como los significados que para ellos tiene el ser partícipes o artífices de recorridos escolares, propuestas y proyectos. Las entrevistas se realizaron durante el segundo semestre del año 2004 y el primer semestre del 2005 a un total de 13 directivos (siete directores y seis vicedirectores) que ejercen sus funciones en alguna de las ocho escuelas que conforman la muestra piloto.

En futuras etapas se intentará un acercamiento a las experiencias a partir de la mirada de otros actores a fin de lograr una interpretación más integral sobre el fenómeno. Para esto se prevén entrevistas con equipos de orientación escolar, docentes, alumnos y padres, así como registros de observaciones de la vida institucional. Asimismo, se espera consultar otros informantes clave para continuar identificando este tipo de experiencias a partir de nuevos criterios de selección.

Es importante resaltar el carácter exploratorio de esta primera etapa del estudio, motivo por el cual se ha optado por un acercamiento a los actores mediante entrevistas en profundidad que, siguiendo la categorización de Ruiz Olobuenaga (1996), se destacan (en este caso) por ser de carácter *individual* en la medida en que si bien se utiliza un mismo “repertorio” de temas para la conversación con varios individuos, dicha conversación se desarrolla de manera individual; *holístico* en tanto se pretende recorrer de manera amplia el mundo de significados del individuo sobre los temas en cuestión; y *no directivo* puesto que implica flexibilidad en cuanto al contenido y a la manera en que se desarrolla el diálogo. Además, como explica Alonso (1999: 231), este tipo de entrevistas

[...] se construye como un discurso principalmente enunciativo por el entrevistado, pero que comprende también las

intervenciones del investigador, cada uno con un sentido y un proyecto de sentido determinado (generalmente distintos), relacionados a partir de lo que se ha llamado un contrato de comunicación, y en función de un contexto social.

El valor del abordaje cualitativo radica, precisamente, en permitir el análisis, en principio parcial y diferenciado, de la realidad social sin perder de vista su complejidad multidimensional (Ortí, 1999). En este marco, se ha procedido a identificar, a partir de las voces de los actores reflejadas en las entrevistas, determinados “ejes temáticos” considerados representativos de algunas de las dimensiones que conforman la realidad escolar a la que se enfrentan cotidianamente los directivos.

Como fruto de esta elaboración y de las discusiones teóricas generadas en el equipo de investigación, en los siguientes apartados se presentará el análisis de los ejes temáticos mencionados a la luz las nociones de *frontera* y *alianza escuela-familia*. Al respecto, es necesario hacer énfasis en que el presente trabajo no aspira a realizar generalizaciones en cuanto al modo en que aquí se utilizan estas nociones, puesto que se parte del reconocimiento de que las experiencias escolares indagadas forman parte de una muestra intencional muy particular que responde al impacto positivo que suelen lograr a pesar de encontrarse en contextos considerados adversos. En otros términos, si bien se consideran de gran utilidad las nociones ya mencionadas para la reflexión en torno a las problemáticas particulares de estas escuelas, no son necesariamente pertinentes ni deben arrojar reflexiones similares frente al análisis de experiencias escolares de otra índole o ubicación geográfica.

De familias, escuelas y fronteras

El término *frontera* es habitualmente identificado en términos territoriales para hacer referencia a un límite, borde o marca que distingue un espacio de otro. No obstante, en la actualidad es uno de los conceptos más revitalizados para explicar situaciones y procesos más amplios en el marco de la llamada globalización y de la crisis de la modernidad, en la medida en que aquellas líneas que antes delimita-

ban tan claramente los espacios e identidades de cada objeto, sujeto, disciplina, o institución se encuentran ahora permeables y difusas, dando lugar a nuevos espacios e identidades. En ese sentido, Grimson advierte el potencial del término *frontera*, así como su carácter difuso ya que se trata de un concepto caracterizado por la duplicidad: “frontera fue y es simultáneamente un objeto/concepto y un concepto/metáfora. De una parte parece haber fronteras físicas, territoriales; de la otra, fronteras culturales, simbólicas” (Grimson, 2000: 9).

Para los fines de este trabajo, esta idea puede orientar la reflexión a un abordaje atento a la complejidad que suponen las relaciones nosotros/otros, escuela/familia, docente/alumno, para intentar ir más allá de la tradicional lógica binaria que ha caracterizado al pensamiento moderno en pos de un efectivo control de la alteridad. Esta lógica (que han intentado “remover” varios autores, entre los que destaca Derrida) ha “gobernado” la filosofía occidental a partir de la fórmula “ser o no ser” –con gran impacto en lo que respecta a los vínculos institucionales y cotidianos de los sujetos y a las categorías “ordenadoras” del mundo moderno– e implica una reafirmación del primer término del binomio –considerado lo normal, lo esperable, lo correcto, lo completo– en detrimento del segundo, establecido como la negación del anterior: lo patológico, lo desviado, lo incompleto, lo que debe ser corregido. Esto implica cierta cristalización/fabricación de estereotipos y acciones de regulación, que buscan “asegurar y garantizar las identidades fijas, centradas, homogéneas, estables” (Skliar y Duschatzky, 2000) que contribuyen a simplificar la compleja trama social, “naturalizando” situaciones y hechos que, en rigor, distan mucho de ser naturales y simples.

En esta línea interesa la afirmación de Bhabha, quien habla de la

[...] necesidad de pensar más allá de las narrativas de las subjetividades originarias e iniciales, y concentrarse en esos momentos o procesos que se producen en la articulación de las diferencias culturales. Estos espacios “entre-medio” proveen el terreno para elaborar estrategias de identidad (singular o comunitaria) que inician nuevos signos de identidad, y signos innovadores de colaboración y cuestionamiento, en el acto de definir la idea misma de sociedad (Bhabha, 2002: 18).

Por tanto, el sentido simbólico otorgado a la noción de *frontera* en el presente trabajo mantiene cierta analogía con la acepción más tradicional del término, que alude a una marca territorial/material: “frente a una cultura y a una sociedad en las cuales frontera significaba el muro, la barrera, la separación, la frontera es hoy el espacio de intercambio y de ósmosis más fuerte en cualquier país” (Martín Barbero, 1991). De lo que se trata es de dar cuenta de lo que la idea de frontera implica en términos de espacio de producción, reproducción y recreación permanente de determinadas subjetividades, determinados saberes, determinados vínculos, más que en términos de límites tajantes entre diferentes espacios o actores, a fin de considerar las particulares reglas y regularidades que se generan en su interior, o en otros términos, en su “radio de influencia”.

En términos de Duschatzky (1999: 77), la escuela como frontera “es la escuela del pasaje, que no implica borramiento de referentes históricos de identificación sino apertura de la cadena de significantes [...] es la escuela portadora de variación simbólica, es decir la escuela que introduce una diferencia. No obstante hay que entender esta diferencia en dos sentidos: como contingencia y como componente no excluyente”.¹¹ En ese sentido, la autora considera que más que un límite, se trata de un “horizonte de posibilidad” en tanto pone en evidencia su carácter inconcluso y las grietas que permiten el paso de nuevos significantes. “La escuela como frontera da cuenta en realidad de una subjetividad plural y polifónica. Su presencia en la vida de los jóvenes no supone la dilución de otros referentes sino la irrupción de una condición fronteriza en la que se mezclan distintos territorios de identificación.” (Duschatzky, 1999: 77).

Por otra parte, el proyecto educativo moderno necesitó de varios pilares para su conformación, consolidación y permanencia. Uno de

¹¹ “La diferencia como *contingencia* se opone a la idea de institución como la expresión neutra o adecuada de una funcionalidad esencial y en cambio refiere a las construcciones de sentido como fijaciones parciales, resultantes de una compleja articulación entre diversas esferas de experiencia. “[...] la diferencia como *componente no excluyente* echa por tierra la concepción civilizatoria de la escuela que viene a diferenciarse dicotómicamente de la cultura popular. Por el contrario [...] introduce nuevos interlocutores y mapas de significados que hacen posible una resignificación de la propia experiencia” (Duschatzky, 1999: 77-78).

estos pilares es el “contrato” que debió establecer entre las instituciones educativas y los padres de niños en edad escolar, algo que no resultó fácil en los inicios de la escuela moderna en la medida en que implicaba la “entrega” del cuerpo infantil a una institución que se encargaría de convertir al niño en “alumno” y luego en “ciudadano”. Este contrato, que forma parte de lo que se ha dado en llamar “dispositivo de alianza escuela/familia” (Narodowski, 1994), fue de la mano de la legitimación social de la conocida “obligatoriedad escolar”, e implicó, entre otras cosas, una clara distinción de las funciones de ambas partes respecto de la formación moral e intelectual de la infancia: por un lado, facilitó la caracterización de los docentes en tanto “especialistas”, a quienes se atribuyó el lugar del saber, para ser considerados socialmente como los únicos actores capacitados para otorgar una “educación adecuada” a los niños; por otro lado, propició la obligación legal (en un principio muy rechazada) de llevar a los niños a las escuelas, dejando en segundo plano el impacto que esto podía tener en la economía y los lazos familiares. De esta manera, el Estado postuló la necesidad de imponer la escuela en tanto portadora de aquello que las familias no estaban en condiciones de darle a sus hijos. Por tanto, la alianza entre la familia y el Estado sentó sus bases en el supuesto de insuficiencia de la educación familiar.

Esta iniciativa, que formó parte de un conjunto de medidas más amplio cuyo propósito se centraba en el control de los distintos sectores de la sociedad por parte de los Estados, trajo aparejado, entre otras cosas, un conjunto de contradicciones que aún siguen latentes: si bien escuela y familia aún se encuentran profundamente enlazadas y siguen manteniendo una relación que se ha naturalizado con el tiempo, también mantienen cierta tensión que va creciendo a medida que el proceso de “diversificación” de la infancia y de los demás actores se va desarrollando en el marco de la crisis del paradigma moderno. En otros términos, es innegable que la alianza escuela-familia se encuentra en revisión, en gran medida debido a que todos los papeles sociales se han modificado, alterándose en el mismo proceso la concepción moderna de *infancia* con todo lo que ello implica en términos institucionales.

En el siguiente apartado se ilustrarán, mediante fragmentos de las entrevistas realizadas, algunas de las transformaciones que ha sufri-

do esta alianza si se compara su situación actual con el formato que tenía en los inicios del sistema educativo argentino. Consideramos el espacio escolar como posible *frontera* en la medida en que representa nuevos valores simbólicos, así como también nuevos lazos y prácticas: a diferencia de lo que ocurría en el siglo pasado, es ahora la cultura escolar la que se pone en cuestión. “No es que la alianza escuela/familia haya dejado de existir o que la familia haya dejado de pactar con la escuela la disposición de ésta sobre el cuerpo infantil. Lo que sí ha cambiado es el sentido de la alianza” (Narodowski, 1996: 71), mientras que antes la cultura escolar era la única alternativa ante la necesidad de dirimir los conflictos pedagógicos, ésta ha perdido, en la actualidad, el ejercicio de este monopolio para asumir el desafío y la complejidad que implica la apertura hacia repertorios culturales que exceden lo escolar. Además, y de acuerdo a lo afirmado por Carro, Neufeld, Padawer y Thisted (1996), es necesario considerar la discrepancia que existe entre el modelo de familia al que se apela desde las instituciones escolares –en términos de apoyo material, de seguimiento, de acompañamiento, de presencia en los distintos eventos– y la creciente diversidad de grupos domésticos que actualmente vive en el conurbano bonaerense, discrepancia que genera una profunda brecha entre las expectativas e intereses de la escuela y de los padres. Siguiendo a Bourdieu¹² y a Harris¹³, distinguimos las nociones de *familia* y *grupos domésticos*, advirtiendo que, a veces, estos dos tipos de agrupamientos se superponen durante alguna fase de su existencia. Mientras que las primeras remiten “a grupos concretos, pero muy centralmente a un modelo cultural y a su representación...” (Harris, 1986: 61), basados en un conjunto de supuestos cognitivos y prescripciones que dan cuenta de un modo correcto de relacionarse en el ámbito doméstico, los segundos se caracterizan “por la coresidencia y por ser la sede en que se desarrolla el trabajo doméstico” (Harris, 1986: 61).

¹² P. Bourdieu (1994), *Raisons pratiques sur la théorie de l'action*, Editions du Seuil.

¹³ O. Harris (1986), “La unidad doméstica como una unidad natural”, en *Nueva Antropología*, núm. 30, México.

Esta distinción es considerada relevante desde el punto de vista de la “construcción del otro”, es decir, de cómo cada actor y cada institución crea la imagen de ese otro con el que debe compartir espacios y momentos, y cómo esa imagen repercute en el vínculo que se crea entre ellos. Debido a que, como ya se mencionó, el presente artículo centra su atención en la mirada de las autoridades escolares, surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo ven los directores a los padres? ¿Qué características tiene para ellos la relación escuela / padres / comunidad? ¿Qué le demandaba / demanda la escuela a las familias? ¿Cuáles son los determinantes que han colaborado a la resignificación del dispositivo de alianza entre la escuela y las familias?

Algunas voces

Como se mencionó, las escuelas visitadas comparten ciertas características, entre las que destaca el hecho de ubicarse en contextos de mucha pobreza, y trabajar con alumnos que padecen graves problemas sociales como hambre, violencia doméstica, adicciones y abandono, entre otros.

A partir de las entrevistas realizadas a los directivos de estas escuelas y de la reflexión en torno a las nociones de frontera y de los cambios en la alianza escuela-familia, consideramos que estas instituciones también parecen compartir el hecho de intentar superar la nostalgia por otras épocas (más ordenadas, más disciplinadas, más previsibles) para tratar de hallar otros códigos y significados que otorguen nuevos sentidos a su tarea, partiendo de la base de que el primer paso para resolver los problemas es reconocerlos, identificar (e intentar comprender) sus causas y practicar (inventar) soluciones posibles.

Estas escuelas, además –tal como afirmó una de las inspectoras consultadas– “no se plantan en la queja”. Parten de reconocer sus limitaciones y, sobre todo, sus potencialidades, haciéndose cargo del mandato moderno “universal” de la escuela en busca del ideal pansófico comeniano (“enseñar todo a todos”), pero flexibilizando, a la vez, ciertos “determinantes duros” (Baquero y Terigi, 1996) del dispositivo escolar en pos de reducir, en parte, las fuertes tensiones

existentes entre la oferta educativa propia de la escuela moderna y la realidad que viven las poblaciones a las que atiende.¹⁴

En este sentido es elocuente la afirmación de una de las directoras:

Y bueno, ésta es la escuela que nosotros tenemos. Es como decir, “yo quiero vivir como en Suecia”. Yo soy argentina y vivo en Argentina. Y esto es la [Escuela X], con esta matrícula. ¿Vamos a conservar a los mejorcitos del barrio para que no se vayan a la escuela Y? No, vamos a conservar a los nuestros [...] [Ésta] no es una escuela expulsiva, es una escuela contenedora, y los maestros sacan al máximo [...] a mí me parece que el secreto es eso, tener el orgullo de sacar al máximo lo que el chico tiene.

A partir de esta determinación (solución) local, que supone una decisión política de relevancia en el sentido de que implica la elección de una alternativa de acción entre tantas otras posibles (resignación, exclusión de alumnos por carecer de condiciones consideradas “normales”, etc.), puede pensarse en la posibilidad de reinterpretación del “deber ser” de los actores involucrados en la institución escolar, y por tanto, en una transformación de situaciones que, desde otros puntos de vista, son consideradas inexorables e irreversibles.

Otro problema muy destacado por las directoras es el relativo a la violencia y al desafío que implica para la escuela lidiar con situaciones que exceden en mucho a las previstas por los docentes algunas décadas atrás. Al respecto, otra directora comenta: “Mucha violencia, muchos chicos con ataques de bronca, con cosas que no sabemos cómo tratar, son muchos casos, mucha delincuencia en los más grandes, desertión en el tercer ciclo, mucha drogadicción... sabemos que también están robando [...]”.

¹⁴ Tal como explica Deleuze, “lo único universal del capitalismo es el mercado. No hay Estado universal porque ya existe un mercado universal cuyos focos y cuyas bolsas son los Estados. No es universalizante ni homogeneizador, es una terrible fábrica de riqueza y de miseria [...] lo que nos avergüenza es no tener ningún medio seguro para preservar, y *a fortiori* para liberar los devenires, incluso en nosotros mismos” (Deleuze, 1999: 270).

En momentos en que el proyecto educativo moderno se encontraba en su etapa de auge, la autoridad de la escuela no era cuestionada por los padres –como tampoco lo eran las demás instituciones estatales, cuyos papeles también estaban claramente establecidos y regulados–. Las decisiones que tomaban sus autoridades respecto del alumnado eran “informadas a” (no “consultadas con”) los padres, quienes en general aceptaban las calificaciones, descalificaciones, derivaciones y, principalmente, sanciones, sin que ello implicara un quiebre en la condición de la familia en tanto aliada de la escuela. En los casos en que existía una reprobación de la escuela hacia el alumno, los padres optaban por confiar en el docente o el directivo antes de confiar en el niño (independientemente de su explicación de los hechos), lo que implicaba una reafirmación de la autoridad escolar (independientemente del grado de justicia/injusticia que ello implicara). En la actualidad, por el contrario, el carácter difuso del límite entre ambas instituciones hace que la inserción del padre en la vida escolar y de la escuela en la vida familiar tenga un grado importante y constante de fluidez e intercambio, al punto en que encontramos situaciones tan variadas como que un asistente social vaya con frecuencia al hogar de un niño que se ausenta por varios días (algo que antes ocurría sólo en casos extremos); que frente a la posibilidad de armar un comedor escolar, los padres entren a la escuela a encargarse de la cocina y de servir la comida a los niños; que frente a la llegada de una baja calificación o una sanción importante a un alumno, su padre/madre decida adoptar la indiferencia absoluta o (su extremo opuesto) se presente en la escuela para ejercer violencia física sobre los responsables de esa decisión.

Lo anterior se vincula estrechamente con las mencionadas reglas, las cuales normatizan la actividad escolar y extraescolar, pero que ahora se manifiestan de manera contingente y hasta “negociada” por los distintos actores, más que de manera unilateral y preestablecida.

Un ejemplo interesante de esta “negociación” es el relatado por una de las directoras, quien frente a la adicción de uno de los alumnos a la cocaína elige pactar con él, estableciendo códigos y reglas muy específicos para lograr que continúe su vínculo con la escuela de la

manera más provechosa posible, evitando así la generación de situaciones aún más violentas y negativas tanto para el alumno como para el resto de la escuela. Esto implica, nuevamente, flexibilizar ciertos límites para que no lleguen a resquebrajarse del todo:

[...] ellos tienen eso de que nuestra escuela es pobre, pero no se droga uno, ni toma. Siempre dicen los chicos que es como un orgullo, si quiere venir un chico que es adicto [...] “Nosotros sabemos que vos fumás pero acá en la escuela se respeta”. Hemos tenido un cocainómano que terminó noveno hace unos tres años. [...] ¡Pobre! Había momentos en que se ponía loco. Y decía “Dire, ¿puedo ir a fumar a su dirección?” Y venía acá y fumaba. O comía chocolate. Y terminó noveno. Y él me decía “yo jamás darle a un compañero”. Tenía ese código [...] Nosotros siempre fijamos eso: “Ustedes afuera son lo que son, pero adentro de la escuela no se roba, no se trae droga para los que nunca se drogaron, ni para los que se drogan una vez tampoco”.

La fuerza de esta cita radica no sólo en la ejemplificación de formas posibles de resignificar los lazos entre la escuela y el resto de la sociedad, sino también en el valor que necesariamente debe reconocerse a estos actores, ya que no sólo deben hacerse cargo de problemáticas “macrosociales” (que debieran ser evitadas o solucionadas en otras instancias), sino que, además, asumen el desafío de tomar estas iniciativas, conscientes de los riesgos que corren sus cargos docentes/directivos frente a situaciones que se les pueden llegar a “escapar de las manos” en ese intento de hacer algo por cambiar la realidad institucional. Éste es un aspecto a destacar ya que todos los actores que participan en el sistema educativo son objeto de infinidad de injusticias a las que se suman las que de hecho se encuentran reguladas por la burocracia que no ha sabido adaptarse a estas nuevas situaciones. Muchas de las estrategias que generan estas escuelas no están previstas por ninguna normativa escolar, lo que implica una falta de reconocimiento efectivo por parte del Estado de la realidad que debe enfrentar la cotidianidad de la escuela:

Nosotras poníamos el pecho a todo [...] Pero supónete un chico que ante cualquier pavada, como puede ser un empujón o rozarte en el recreo se enfurece pero, tira cosas, tira bancos, pega patadas a la psicóloga, a mí, a la otra chica, o sea ¿qué hacer? Nos enloqueció ese chico, que hoy día está en segundo grado. Otros chicos que venían y se dormían, todas las mañanas durmiendo [...] Tuvimos que poner unas colchonetas en otro grado y acostarlos [...] chicos grandes [...] Otro chico que vino de otra escuela, ya echado [...], estuvo 20 días acá, y al día 21 tiró una piedra al auto de un maestro porque lo reprendió, [...] estaba lleno de maestros en el auto [...] rompió el vidrio. Cosas graves. Y aparte el miedo que te da de no hacer los procedimientos como son para que después, si te llega a pasar algo, encima no te venga la culpa a vos. [Te preguntan] ¿Y qué hizo la escuela para evitar esto? [...] Entonces está la dificultad y aparte la presión y el miedo que te meten las autoridades para ver si realmente vos estás haciendo todo como corresponde. Entonces, por un lado, querés incluir, aún a estos chicos con estas dificultades [...] Pero no querés hacerlo solo. Yo [...] les dije a las inspectoras: “¿ustedes nos acompañan? Esta escuela tiene todas estas dificultades. Si ustedes nos avalan en lo que medianamente hacemos, o nos asesoran para hacer otra cosa [...]”. Pero resulta que nadie sabe bien qué hacer.

Es importante, como se dijo, rescatar el quehacer de quienes trabajan en las escuelas, más aún si se tienen en cuenta las actividades que desempeñan día a día los docentes de este tipo de escuelas, algunas de las cuales han sido naturalizadas como inherentes a la profesión, pero que, en rigor, y en especial en contextos en los que la escuela pública atraviesa la crisis financiera e institucional que conocemos, se trata de actividades que rebasan aquellas propias de la profesión (asistencia, cuidado de los niños, enseñanza de contenidos y valores, entre otras), afectando negativamente la eficacia de la labor educativa. La modificación de, al menos, las condiciones materiales en que trabajan estas escuelas, contribuiría a que la suerte de millones de niños no sólo dependiera de la mayor o menor posibilidad (voluntad, capacidad, habilidad) de las autoridades escolares de las instituciones que

se encuentran en sus barrios, y también mejoraría las condiciones laborales de quienes trabajan en ellas.

En la misma línea, y respecto de las razones atribuidas al hecho de que sus escuelas sean reconocidas como “referentes” tanto por parte de la comunidad en la cual se encuentran como también de los inspectores consultados, una de las directoras entrevistadas señala: “Yo lo que veo es que nosotros siempre estamos inventado cosas, abiertas a nuevas cosas, porque como la dificultad es tan grande entonces vos sabés, ‘eso no me da resultado’, ¿qué puedo hacer?, entonces, a partir de ahí nos abrimos a los que nos quieran ayudar, a los que nos quieran capacitar”.

Otra directora destaca la importancia del respeto:

Los chicos saben que nosotros los respetamos. [...] Es una cadena [...] Me parece que hay que trabajar en poner aunque sea curitas en el tejido social de nosotros [...] Si se reconstituye lo social, se le da un lugar de respeto a la mamá, aunque sea analfabeta, venga en chanquetas, venga de mal humor, bueno, no importa, sentáte, vamos a conversar. Me parece que entonces la gente respeta a la escuela. No está en ningún libro, pero a nosotros nos dio resultado. Nos funciona.

Nuevamente aquí aparece la posibilidad de “inventar” a partir de la contingencia, a partir de situaciones concretas, a partir del respeto a la figura del otro, ese otro que lejos está de aquellos padres que décadas atrás, a pesar de vivir en condiciones de pobreza, estaban escolarizados, podían satisfacer las necesidades básicas del núcleo familiar, y actuar con la escuela de acuerdo a los parámetros esperados.¹⁵

¹⁵ Deleuze explicaría este fenómeno de “lo esperado” en el marco de la noción de “modelo analógico”. Dicha noción hace referencia a la “lógica” compartida por todas las instituciones de la modernidad, que en sus inicios (y durante varias décadas) permitía que los sujetos conocieran sus reglas y los modos de acción previstos para cada situación, siempre que ésta se encontrara dentro de los parámetros de “normalidad”: “Foucault situó las *sociedades disciplinarias* en los siglos XVIII y XIX; estas sociedades alcanzan su apogeo a principios del siglo XX. Operan mediante la organización de grandes centros de encierro. El individuo pasa sucesivamente de un círculo cerrado a otro, cada uno con sus leyes: primero la familia, después la escuela (“ya no estás en tu casa”), después el cuartel (“ya

En tal sentido, es evidente, en los dichos de estos directores, una cierta intención de “apertura” a lo novedoso, a lo posible, que intenta torcer aquellas situaciones que otros considerarían “irreversibles”. Esto implica tratar de romper con cierta impronta nostálgica de “lo que antes era, y ahora ya no es”, del famoso “todo tiempo pasado fue mejor”, y por tanto, supone también dar lugar a “invenciones posibles” (Duschatzky y Corea, 2002), donde los sinsentidos se llenen de nuevos y singulares significados para cada uno de los sujetos considerados en situación; donde cada actor, en relación con el/lo otro, encuentre su propio “sentido de la experiencia escolar”. En este punto interesa agregar la idea de “temporalidad disyuntiva”, en la que el “otro“

problematiza nuestro propio tiempo y nuestra propia elaboración y organización de la temporalidad. [...] no supone la presencia de una esencia natural o material de la alteridad, sino su carácter discursivo [...] No es otro natural, sino otro del lenguaje y de los sistemas de clasificación dentro de los cuales están y estamos insertos, aunque en diferentes temporalidades y espacialidades[...] (Skliar, 2002: 47).

Por otro lado, en las entrevistas también se evidencia el proceso conocido como *despedagogización* de las tareas de las escuelas “dado que, a la vez que instruyen, son escenario de ejecución de políticas sociales diversas” (Thisted, 2000), lo que posiciona a la institución escolar pública como uno de los pocos reductos en los que el Estado aún mantiene cierta presencia, a pesar de sus tantas “restricciones”. En rigor, lo que ha ocurrido es un cambio de propuesta por parte del Estado para modificar los términos del “contrato” entre la escuela y la familia, promoviendo, de esta manera, la despedagogización mencionada.

Puede decirse que la manifestación más ostensible de este proceso es la consolidación de un componente como el “comedor escolar”, el cual ha cobrado creciente importancia en la mayoría de las escuelas

no estás en la escuela”), a continuación la fábrica, cada cierto tiempo el hospital y a veces la cárcel, el centro de encierro por excelencia” (Deleuze, 1999: 277).

del conurbano bonaerense a partir de la década de los noventa, convirtiéndose en un elemento constitutivo de la experiencia educativa que ha contribuido a resignificar el dispositivo de alianza que nos ocupa. En contextos sociales caracterizados por la pobreza extrema como los que se encuentran en la zona estudiada, el comedor de la escuela parece ser el mayor atractivo de la oferta escolar, no tanto por los cambios respecto del papel de la mujer en las familias, sino en especial debido a la falta de recursos con los que ellas cuentan para satisfacer las necesidades nutricionales de los grupos familiares, en general numerosos.

Las directoras entrevistadas también dan cuenta de esta situación, que en pocas palabras puede expresarse como “un cambio de prioridades de la institución escolar”: primero se apunta a garantizar ciertas condiciones mínimas –como es la alimentación básica– para luego aspirar al logro de los objetivos propios de la escuela.

Una de las directoras hace alusión a este punto luego de describir los peores momentos de la crisis económica de 2001-2002 y las medidas que tuvo que tomar la escuela para que los chicos pudieran, al menos, asistir a ella sin desmayarse a causa del hambre: “Ya la (peor) crisis pasó. Estamos remontando un poquito mejor. Ahora preparémonos, porque si no, no van a trabajar de nada, ni siquiera para juntar sus cartones, si seguimos nada más que en el amor y la comida”.

Otra directora destaca que entre los proyectos de la escuela se encuentra uno de salud, similar al que se encuentra en otras instituciones en el sentido de que conforman “redes” (cuyas dimensiones varían mucho) que articulan actividades con otras instancias de la comunidad como es la salita de primeros auxilios del barrio, para intentar solucionar un problema que, lejos de quedarse en el círculo del alumnado, llega a abarcar a grupos familiares enteros:

Ahora se estaba trabajando con la salita [...] para detectar casos de desnutrición [...] Por grados llevarlos a la salita donde la doctora [...] los va a pesar, los va a medir, como para ver, porque como nosotros tenemos copa de leche, comedor, cómo podemos nosotros desde acá, conjuntamente con ellos, ayudar a esas familias, porque casi siempre las detectadas son familias desnutridas hasta las madres [...].

Es decir, ahora la familia “entrega” a la escuela un cuerpo infantil diferente al de décadas pasadas –en las que se destacaba por estar sano, limpio y bien alimentado–, a lo que se suma un perfil de padre/madre que muy lejos está del “sujeto de derecho” al que se dirigían los Estados de bienestar, capaz de reclamar por mejores condiciones de vida. En la actualidad, las familias pobres del conurbano bonaerense (es decir, la mayoría de las familias) son asistidas –parcialmente– por retazos de instituciones estatales, una vez que el daño ya ha sido hecho. De esta manera se manifiesta un cambio radical respecto de los objetivos más *explícitos* del proyecto escolar moderno –como el de ‘formar ciudadanos’– y de los más *implícitos* (o menos recordados) – como el de disciplinar a los sujetos–, en el marco de la llamada “crisis de las instituciones” que, de acuerdo con Deleuze, supone una instalación progresiva de un nuevo régimen de dominación: “Se trata de las ‘sociedades de control’, que están sustituyendo a las disciplinarias” (Deleuze, 1999: 278). Desde esta perspectiva, el Estado estaría ahora intentando contener un conflicto social a partir de propuestas asistencialistas y focalizadas, y en vez de destinar sus recursos al disciplinamiento de los sujetos, estaría intentando “contenerlos” en el ámbito de lo escolar, controlando y limitando tanto las posibilidades de los niños como de los adultos: “De una escuela que, por cierto, marginaba y neutralizaba diferencias en la operación de integrar, pasamos a una escuela que instituye la fragmentación como nueva tecnología de gobernabilidad” (Duschatzky y Redondo, 2000: 135).

Vinculado a esto, es elocuente lo referido por una de las directoras que manifiesta su preocupación frente a la falta de participación de los padres, salvo en las ocasiones en que se proponen actividades ligadas a necesidades que van más allá de lo estrictamente escolar. Esto es un rasgo que se repite en otras entrevistas:

Las familias son poco participativas. Cuesta mucho llamarlas a la escuela, con algún proyecto, reuniones de padres [...] Cuando hay una necesidad más concreta, ellas vienen. Por ejemplo, eso lo hemos visto y no sabemos cómo superar esa traba de participación [...] acá en la crisis abrimos un comedor de los sábados. Entonces ahí hubo una gran participación de la gente, las madres venían a cocinar, venían muchos chicos

a comer [...] Cuando se abren este tipo de necesidades que se ve que les pegan más que lo que tiene que ver con la educación de sus hijos, ellas vienen. Por ejemplo, la otra vez conseguimos una donación de frazadas. Ellas multitudinariamente vinieron. Pero si los convocás por cuestiones de la escuela, son muy pocas las participaciones que tenemos. No son todos los padres. Hay algunos que sí participan, que son los menos [...]

Entonces, cabe preguntarse qué tipo de participación demanda la escuela actual en lo que respecta a la educación de sus hijos, y cuál es el umbral en ese sentido. ¿Hasta qué punto demanda participación la escuela y en qué sentidos espera que la familia no intervenga? La siguiente cita aborda esta cuestión desde el punto de vista de la confianza:

La dificultad que se nos presenta a nosotros es el no compromiso desde la casa, es decir, todo el trabajo que podemos hacer nosotros durante ocho horas (por ser escuela con jornada completa), luego, cuando está en la casa o llega el fin de semana, se desdibuja porque los padres tomaron a la jornada completa como un elemento suficiente para que su hijo aprenda y se eduque. Nos dejaron a nosotros las dos cosas [...] Las familias confían en esta escuela pero no se involucran [...] Quizás confíen tanto que esa confianza se transforma en desligue y falta de participación.

Por otro lado, vale preguntarse cómo lograr un equilibrio óptimo entre el “sentido de pertenencia” que alumnos y padres pueden desarrollar respecto de la escuela, y el tránsito obligado desde la escuela hacia otras instancias sociales. Al respecto, una de las directoras señala lo siguiente:

Aquí hay un EDI¹⁶ en tercer ciclo de básquet. Los chicos se engancharon tanto que luego el grupo se fue a un club a con-

¹⁶ “Espacio de Definición Institucional” (EDI). Se trata de proyectos específicos presentados por los profesores para ser desarrollados con los alumnos. Deben ser de interés para estos últimos y, en lo posible, para la comunidad en general.

tinuar con las actividades de básquet, y entre ellos también gestionaron en la Sociedad de Fomento para que les corten el pasto para poder ir a practicar [...] Propusimos que nos envíen profesores por fuera de los EDI para que los chicos puedan venir y seguir practicando más horas dado que tenemos toda la infraestructura. Pero también nos preguntamos si hacemos bien con insistir tanto en la escuela, que sea todo acá. Uno lo ve positivo porque si están acá están contenidos, no tienen que viajar, pero también, ya llegados a tercer ciclo, a veces pensamos que les vendría bien el despegue, de conectarse con otras actividades e instituciones [...].

Finalmente, cabe citar a una directora que da cuenta de una realidad que también ha transformado a los grupos familiares de estos sectores socioeconómicos, y que impacta decisivamente en la escolaridad de los alumnos: “en el camino los chicos trabajan, se embarazan [...] en sexto grado, no en noveno! En noveno ya vienen con los chicos [bebés]. Acá todo es apresurado, los chicos acá a veces son jefes de familia. La mamá a veces sale por los \$150 a hacer algo, o a los piquetes, y la nena cría a los otros hermanitos. Cuando están en sexto ya son viejos. Ya tienen que irse a trabajar.”

Es a partir de este tipo de situaciones que en la actualidad se puede hablar de modos de “fragmentación y heterogeneización de la ‘sociedad infantil’” (Carli, 2004) o, en otros términos, del “fin de la infancia”, en la medida en que se ponen en cuestión los principales rasgos que caracterizaban a este concepto en los albores de la modernidad. Según Narodowski, se advierte la existencia de dos extremos en un *continuum* en el que se encontraría la mayor parte de la infancia, que daría cuenta de su camino hacia su desaparición. Por un lado, hace referencia a la infancia “hiperrealizada”, la cual atraviesa el periodo infantil de manera vertiginosa, debido en especial a la relación que establece con el saber: “En la modernidad, ser niño era solamente esperar el ser adulto, preparándose para el momento en que ello aconteciera [...] Por el contrario, la actual infancia hiperrealizada conforma una demanda de inmediatez, contenida en una cultura mediática de la satisfacción inmediata” (Narodowski, 1999: 49). En el polo opuesto se encuentra la infancia desrealizada, que al igual que la anterior,

logra traspasar el umbral de la infancia moderna, en tanto debe enfrentar situaciones que requieren de cierta inmediatez en las respuestas, pero esta vez para sobrevivir y aprender los códigos que le serán necesarios para construir sus propios valores. La realidad muestra cómo niños y adolescentes exigidos de adultez prematura responden a estas estrategias por el requisito de la supervivencia. Para ellos, el ejercicio y pleno goce de los derechos se encuentra lejos de ser una práctica a la que pueden tener acceso.

Consideraciones finales

La experiencia siempre tiene algo de incertidumbre.
Es más, la incertidumbre le es constitutiva.
Porque la apertura que la experiencia da es apertura
de lo posible, pero también de lo imposible,
de lo sorprendente, de lo que no puede ser...
la experiencia es libre, es el lugar de la libertad.
Podríamos llamar a eso, entonces, el “principio
de libertad” de la experiencia, o el “principio del quizá”.
JORGE LARROSA

En los actuales contextos signados por la pobreza, el desempleo y la consecuente desigualdad social, las escuelas visitadas parecen intentar mantener el compromiso de llevar adelante propuestas educativas que buscan la inscripción de un sentido que trascienda los límites de lo escolar, al mismo tiempo que se autoexigen sostener el mandato de educar. Al igual que el resto de la sociedad, estas escuelas miran perplejas las distintas y novedosas problemáticas que deben enfrentar, pero las enfrentan, y parecen compartir la pretensión de impactar en los alumnos más allá de lo estrictamente pedagógico, no sólo por iniciativa propia, sino, en su mayor parte, en función de necesidades cada vez más acuciantes ligadas a la violencia, la insatisfacción de necesidades básicas, etcétera.

Probablemente sea en estas fronteras escolares donde no sólo se evidencie la crisis social, sino también donde se pueda encontrar el potencial de transformación de la práctica educativa a partir de una

resignificación de los papeles de los distintos actores involucrados y, en especial, de una especie de giro en lo que respecta a la participación y concernimiento de todos ellos. En este sentido resulta interesante el concepto de *herencia*, el cual, según Derrida, puede ser asumido como un problema –si se lo considera como un archivo o como algo estático e inevitable–, o puede derivar en una *elección*, en el sentido de “escoger conservarla en vida”. Para este autor, esto significa una especie de “doble exhortación” que interesa particularmente en este estudio:

primero hay que saber [...] *reafirmar* lo que viene “antes de nosotros” [...] No sólo aceptar dicha herencia, sino reactivarla de otro modo y mantenerla en vida [...] Por tanto habría que partir de esa contradicción formal y aparente entre la pasividad de la recepción y la decisión de decir “sí”, luego seleccionar, filtrar, interpretar, por consiguiente, transformar [...]. Precisamente, reafirmar siempre la herencia es el modo de evitar esa ejecución. Incluso en el momento en que –y ésta es la otra vertiente de la doble exhortación– esa misma herencia ordena, para salvar la vida (en su tiempo finito), reinterpretar, criticar, desplazar, o sea, intervenir activamente para que tenga lugar una transformación digna de tal nombre: para que algo ocurra, un acontecimiento, la historia, el imprevisible porvenir (Derrida y Roudinesco, 2003: 12).

En este sentido, transitar, estar en la frontera, implica para estos directores y sus instituciones moverse en la fragilidad de sus certezas e incertidumbres, las cuales se reinstalan continuamente dando forma al movimiento de despliegue de lo nuevo. Es allí donde el mañana tiene posibilidades de inventarse, de anticiparse, de nombrarse.

Entre el hacer y el decir, entre el acontecer y la propuesta, entre los actores y sus anhelos, el carácter de las experiencias que el proyecto de investigación intenta registrar parecen tener en común un pensarse a sí mismas como espacios de reconocimiento (el lugar donde se nombra) “donde la vida del otro se significa” (Frigerio, 2001: 122).

Bibliografía

- Alonso, L. E. (1999), "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa", en J. M. Delgado y J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Síntesis, Madrid.
- Baquero, R. y F. Terigi (1996), "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", en *Apuntes Pedagógicos*, núm. 2, 1996.
- Baquero, R. (2001), "La educabilidad bajo sospecha", en *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, año IV, núm. 9, 2001, pp. 71-85.
- Bhabha, H. (2002), *El lugar de la cultura*, Manantial, Buenos Aires.
- Carli, S. (2004), "El problema de la representación. Balances y dilemas", en *Ensayos y experiencias*, núm. 50, Cem-Noveduc, Buenos Aires.
- Carro, S., M.R. Neufeld, A. Padawer y S. Thisted (1996), "Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana", en *Propuesta Educativa*, año 7, núm. 14, Novedades Educativas-FLACSO, Buenos Aires, agosto de 1996, pp. 60-66.
- Deleuze, G. (1999), *Conversaciones. 1972-1990*, Pre-textos, Valencia.
- Derrida, J. y E. Roudinesco (2003), *Y mañana qué...*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Duschatzky, S. (1999), *La escuela como frontera*, Paidós, Buenos Aires.
- _____ y C. Corea (2002), *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires. Paidós.
- _____ y P. Redondo (2000), "Las marcas del Plan Social Educativo o los inicios de ruptura de las políticas públicas", en S. Duschatzky (comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Paidós, Buenos Aires.
- Frigerio, G. (2003), "Después de hora", en *Lo que queda de la escuela*, Laborde, Buenos Aires.
- _____ (2001), "Los bordes de lo escolar", en S. Duschatzky y A. Birgin, *Donde está la escuela*, Manantial, Buenos Aires.
- Grimson, A. (comp) (2000), *Fronteras, naciones e identidades. La periferia como centro*, Ciccus - La Crujía, Buenos Aires.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2003a), "¿Qué es el Gran Buenos Aires?", www.indec.mecon.ar/nuevaweb/cuadros/2/folleto%20gba.pdf

- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2003b), "Acerca del método utilizado para la medición de la pobreza en Argentina", www.indec.mecon.ar.
- Martin Barbero, J. (1991), "Dinámicas urbanas de la cultura", en <http://www.naya.org.ar/articulos/jmb.htm>. Ponencia presentada en el seminario La ciudad: cultura, espacios y modos de vida Medellín, abril de 1991. Extraído de la revista *Gaceta de Colcultura*, núm. 12, diciembre de 1991, editada por el Instituto Colombiano de Cultura.
- Narodowski, M. (1994), *Infancia y poder, la conformación de la pedagogía moderna*, Aique, Buenos Aires.
- Narodowski, M. (1996), *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- ____ (1999), *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Ortí, A. (1999), "La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social", en J. M. Delgado y J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Síntesis, Madrid.
- Pérez Serrano, G. (1994), *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Editorial La Muralla, Madrid.
- Ruiz Olobuenaga, J. I. (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- Sautu, R. (1996), "Familia, escuela y rendimiento escolar primario en América Latina", en R. Sautu y A. M. Eichelbaum de Babini, *Los pobres y la escuela. Trabajos de investigación*, La Colmena, Buenos Aires.
- Skliar, C. y S. Duschatzky (2000), La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas, en *Cuadernos de Pedagogía de Rosario*, núm. 7.
- Skliar, C. (2002), *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- ____ (2005), "Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la acción)", en C. Skliar y G. Frigerio (comps.),

Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados, Del Estante Editorial, Buenos Aires.

Thisted, S. I. (2000), “Las políticas asistenciales en la vida cotidiana de la educación básica. Una aproximación desde la etnografía escolar”, en www.infozeus.com/unc/programa.htm

Artículo recibido el 10 de octubre de 2005
Artículo aprobado el 13 de febrero de 2006