



Diseño de imagen: Natalia Lucentini

## La escuela con Jornada Extendida rionegrina: expresiones político - pedagógicas de un proyecto focalizado y localizado

The Rio Negro Extended Day school: political - pedagogical expressions of a focused and localized project

María Soledad Fernández

Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina  
Instituto de Formación Docente Continua- Bariloche

### Resumen:

La experiencia que aquí presento se propone describir las relaciones entre escuela y familias en instituciones primarias con jornada extendida insertas en contextos de pobreza urbana en la provincia de Río Negro tomando como eje de análisis las prácticas situadas que convierten una política focalizada en un proyecto político localizado.

El programa de "Escuelas de Jornada Extendida" es considerado en esta investigación etnográfica como una política educativa focalizada. En este sentido, al encarnarse en prácticas concretas de las personas, se reconfiguran sus sentidos en prácticas localizadas, interpeladas por disputas de acentos en torno a que es y que se espera de la extensión del tiempo escolar tanto para los trabajadores de la escuela como para las familias de los niños. El enfoque de investigación con el que realicé este trabajo es el etnográfico. En este marco epistemológico y metodológico, hacer etnografía respondió al propósito de describir los fenómenos sociales observados acompañando continuamente la acción de "observar participando" con un trabajo reflexivo sobre el mismo proceso de investigación, con el fin de refinar o construir categorías teóricas que orienten la descripción y comprensión de los fenómenos estudiados.

### Palabras clave:

Estado; Familias; Escuela; Jornada extendida.

### Abstract:

This paper is about the relationship between the school and the student's families, regarding the scenario of elementary schools (under public administration) where the "extended day program" has been implemented, located in suburban areas of cities on the Río Negro province.

In this ethnographic investigation, the program of "Schools with Extended Day" is considered as a focalised educational policy. This policy, as it is embodied in the actual practises done by persons, leads to a reconfiguration of focalised practises which is interpellated by the specific conflicts regarding the meaning and the expectations regarding the extended school time, both for the people who work at the school and for the families whose children use this space. This research was done using the ethnographic method. In this epistemological and methodological framework, the ethnographical approach was chosen in order to witness the social phenomena while, at the same time, place the researcher as both a passive and an active actor who is doing a reflexive observation regarding his/her own process, in order to refine or build theoretical categories that help the description and the understanding of the observed phenomenon.

### Key words:

State; Family; School; Extended day.

Recepción: 03/04/2017

Aceptación: 21/05/2018

María Soledad Fernández

La escuela con Jornada Extendida rionegrina: expresiones político-pedagógicas de un proyecto focalizado y localizado  
Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 3 (2018) / Sección Artículos  
Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL - UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticasciife.uncu.edu.ar](http://saberesypracticasciife.uncu.edu.ar)

## Introducción

“Estoy en la escuela, hoy celebran el 18 Aniversario de la institución. La vicedirectora me invita a salir al patio porque me quiere mostrar “una sorpresa”. 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. Un funcionario se dio cuenta de esto y la mandó... habrá pensado, cómo podría ser que una escuela no tenga bandera? No? No da lo mismo... Hoy izamos la bandera, vinieron los medios porque queríamos dar un mensaje, que se note que la escuela es la ventana del barrio y que estamos organizados 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 cuando 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 artículo estará orientado por las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los significados locales que surgen en la implementación o no de las políticas oficiales?, y ¿Cómo se transforma una política focalizada en un proyecto político localizado?

El tema que convocó a esta investigación surge de una experiencia concreta, vivida en una escuela de la ciudad de S.C. de Bariloche, provincia de Río Negro. Esta institución, nominada por el Estado provincial como escuela primaria N°55 y llamada por sus propios actores como “Inayen”, forma parte del primer grupo de “Escuelas de Jornada Extendida” con las cuales se inició el programa en la ciudad de Bariloche. El recorte de investigación que presentaré en este trabajo da cuenta de un análisis en torno a la tensión entre la implementación de una política focalizada y su posibilidad de convertirse en un

María Soledad Fernández

La escuela con Jornada Extendida rionegrina: expresiones político-pedagógicas de un proyecto focalizado y localizado  
Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 3 (2018) / Sección Artículos  
Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL - UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticasciife.uncu.edu.ar](http://saberesypracticasciife.uncu.edu.ar)

proyecto pedagógico localizado, el cual permite describir y comprender las continuidades y rupturas que se entretajan en las relaciones escuela - familia en torno a las prácticas que encarnan estos cambios.

## Aproximaciones teórico - metodológicas

Para analizar las tensiones entre una política educativa focalizada y un proyecto localizado, me interesa definir en primer instancia, a la escuela como “un conjunto de nodos en múltiples redes entrecruzadas que rebasan por mucho las bardas del edificio escolar” (Nespor, 1994). Esta mirada, más articuladora entre la escuela y sus contornos, 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. En esos intersticios 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, 2011), sus ideas sobre la relación con el Estado (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.

El carácter relacional entre escuela y familia que aborda esta investigación es analizado en torno a la idea de comunidad, una categoría nativa cuyos valores específicos se producen en la interacción social entre los actores en el campo, y cuyo valor de análisis lo tomo de la definición de Nikolas Rose:

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, N. 2003, 122)

La idea de comunidad en tanto “redes de lealtad” (Rose, N. 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

Maria Soledad Fernández

La escuela con Jornada Extendida rionegrina: expresiones político-pedagógicas de un proyecto focalizado y localizado  
Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 3 (2018) / Sección Artículos  
Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL - UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticasciife.uncu.edu.ar](http://saberesypracticasciife.uncu.edu.ar)

tiempo escolar) se ven modificadas por el ingreso a la escena del Estado.

La idea de Estado, en este trabajo, es personificada en general, mediante el proyecto de EJE. Para su definición, recupero de Michell Troulliot la conceptualización de Estado en tanto conjunto de prácticas y procesos sociales cuya materialidad reside en el discurrir de los procesos y de relaciones de poder que se despliegan cotidianamente en múltiples sitios (Troulliot, 2001 en Petrelli, 2012).

En estrecha relación con esta definición me interesa recuperar también de las antropólogas Veena Das y Deborah Poole (2008) la noción de “estado desde los márgenes”. En ella se concibe al estado no ya como un poder centralizado, sino más bien desde sus contornos. Estos bordes son los que regulan las acciones de las personas cotidiana e históricamente. De este modo, son esas prácticas 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.

En relación a estas líneas conceptuales, la implementación de la EJE defino como una política focalizada (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 al paradigma de Nueva Derecha. Esta focalización se concretiza en las llamadas “políticas focalizadas” que siguen vigentes hasta nuestros días.

Estas políticas focalizadas - encarnadas en programas - a su vez son disputadas 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, 114).

Para finalizar este apartado, otro concepto que resulta clave para comprender las tensiones entre escuela y familia cuando se disputan los sentidos sobre “jornada extendida” es el concepto de significante flotante de Ernesto Laclau (1996). 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. 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.

Como antecedentes de investigación, recupero principalmente algunas etnografías latinoamericanas que indagan y describen acerca de los procesos educativos en contextos de desigualdad social (Aguilar, 1995, Rockwell, 1995, Milstein, 2009, Cerletti, 2011, Achilli, 2010, Santillán, 2011, Padawer, 2008). Entre las investigaciones que conforman los antecedentes también se encuentran aquellas de investigadoras que también indagan desde otros puntos de vista la implementación de la jornada extendida en la provincia de Río Negro (Cardinale y Abel, 2013, Vercellino, 2013).

La aproximación metodológica es la etnográfica. De acuerdo con la tradición antropológica, la etnografía es concebida en su triple acepción: como enfoque, método y texto (Geertz, 1987, Guber, 2002). 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, R. 2002). La descripción densa se inscribe en el discurso social pero lo graba, lo registra y lo fija, convirtiendo el flujo mismo de la acción social en relatos temporarios para pensar. Este pasaje -que significa pararse en el campo por primera vez, interactuar y relacionarse con los actores produciendo conocimiento compartido para luego escribir un texto descriptivo que plasme todo el recorrido- es un proceso largo y complejo, donde nos detenemos a pensar mientras que, simultáneamente, participamos también de ciertos itinerarios.

La descripción densa, como modo de producir conocimiento etnográfico, ubica al investigador como principal herramienta de recolección y análisis de las interacciones sociales. La reflexividad – del investigador en tanto tal y como ciudadano puesta en tensión con aquella reflexividad de los actores en el campo – se define como instancia clave para producir este conocimiento junto a otros.

La decisión epistemológica y metodológica de hacer etnografía educativa entonces me permitió hacer un recorte sobre el universo existente de Escuelas de Jornada Extendida en la provincia de Río Negro al momento de comenzar la investigación en el año 2011. En este sentido, la comunidad educativa que conforma la escuela Inayen fue la población estudiada durante el período que abarcó mi trabajo de campo (entre los años 2011-2014 respectivamente).

## Tensiones entre lo que es y no es una EJE

El programa de 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 por contar con altos indicadores de sobreedad, repitencia, desgranamiento y vulnerabilidad social. En este marco, la EJE será analizada desde una dimensión político

María Soledad Fernández

La escuela con Jornada Extendida rionegrina: expresiones político-pedagógicas de un proyecto focalizado y localizado  
Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 3 (2018) / Sección Artículos  
Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL - UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticas.uncu.edu.ar](http://saberesypracticas.uncu.edu.ar)

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.

Planteado este escenario, durante mi trabajo de campo observé que el juego de ausencias y presencias del Estado 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: 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. 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).

Otros actores también resaltan esta forma de pensar el autogobierno en esa comunidad, poniendo en evidencia el juego de ausencias y presencias estatales en el que la escuela - y la ampliación de jornada en tanto política focalizada - se ve interpelada;

"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. Pero si tengo un problema o algo serio vengo igual, acá ayudan mucho. Una de mis hijas necesitaba anteojos, y bueno, vine acá, no a la salita, no no (se refiere al Centro de Salud del barrio) y de acá hablaron con una señora que me sacó el turno 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)

"Hoy voy al 18vo aniversario de la escuela. Cuando llego, me encuentro a Lidia, la madre de una niña que asiste a 2° grado. Lidia, en esa oportunidad,

María Soledad Fernández

llegó con una caja de cartón y se la entregó a la directora. Luego de varios abrazos y felicitaciones la directora invita a pasar a los que estábamos presentes para que veamos “Lo que hizo Lidia por la escuela”. La caja contenía unas figuras en porcelana fría que representaban a los diferentes maestros, directivos y porteros de la institución. Me acerco y le pregunto: ¿Por qué se te ocurrió hacer estas figuras? Y me responde:

Lidia: 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. Que sea un cumpleaños como los que le hago a mi hija, con torta, globos, cosas lindas” (21/03/2012)

Tomando estas voces en mi trabajo de campo, observé que 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

María Soledad Fernández

La escuela con Jornada Extendida rionegrina: expresiones político-pedagógicas de un proyecto focalizado y localizado  
Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 3 (2018) / Sección Artículos  
Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL - UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticasciife.uncu.edu.ar](http://saberesypracticasciife.uncu.edu.ar)

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 tratar los problemas del barrio- deja entrever cómo se delimitan los márgenes del Estado en esa localidad de situaciones.

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” (Res. 787/06, pp.2), 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 demanda 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.

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 mis encuentros con 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, como anticipé, tomo la noción de "significante flotante" de Ernesto Laclau (1996). 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.

La normativa de la EJE como política focalizada del gobierno rionegrino le

Maria Soledad Fernández

La escuela con Jornada Extendida rionegrina: expresiones político-pedagógicas de un proyecto focalizado y localizado  
Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 3 (2018) / Sección Artículos  
Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL - UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticas.uncu.edu.ar](http://saberesypracticas.uncu.edu.ar)

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

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.

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

María Soledad Fernández

La escuela con Jornada Extendida rionegrina: expresiones político-pedagógicas de un proyecto focalizado y localizado  
Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 3 (2018) / Sección Artículos  
Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL - UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticasciife.uncu.edu.ar](http://saberesypracticasciife.uncu.edu.ar)

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 queremos que vaya a 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. ¿Qué hacen acá? ¿Por qué no traen cuaderno para ver que hacen? ¿Qué aprenden? ¿Qué 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: Tantas horas encerrados, ¿qué hacen? Deberían dar boletín para los talleres, ver que hacen los chicos y cómo les va" (Diario de campo, 16/11/2011).

La 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 vinculados 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

Maria Soledad Fernández

La escuela con Jornada Extendida rionegrina: expresiones político-pedagógicas de un proyecto focalizado y localizado  
Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 3 (2018) / Sección Artículos  
Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL - UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticasciife.uncu.edu.ar](http://saberesypracticasciife.uncu.edu.ar)

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, 2011). 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, (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” (Diario de campo, 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. Si no enseñan eso, me pongo una computadora en mi casa y le enseño yo. (Diario de campo, 15/11/2011).

Estas marcas afectivas con las que se define una normalidad escolar evocan recuerdos sobre sus propias trayectorias educativas. 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 significativo 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

Maria Soledad Fernández

La escuela con Jornada Extendida rionegrina: expresiones político-pedagógicas de un proyecto focalizado y localizado  
Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 3 (2018) / Sección Artículos  
Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL - UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticasciife.uncu.edu.ar](http://saberesypracticasciife.uncu.edu.ar)

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. Así, 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.

### 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 trabajadores de la escuela, 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) 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”. (Diario de campo, 17/11/2011)

“Sofía, tallerista: La jornada extendida es contención, es escuela contenedora. 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)

Los sentidos que se le atribuyen al significante EJE en tanto “escuela

Maria Soledad Fernández

La escuela con Jornada Extendida rionegrina: expresiones político-pedagógicas de un proyecto focalizado y localizado  
Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 3 (2018) / Sección Artículos  
Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL - UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticasciife.uncu.edu.ar](http://saberesypracticasciife.uncu.edu.ar)

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).

La EJE, entendida en su función de "escuela contenedora" es asociada, entonces, con una "amplificación de los problemas sociales dentro de la escuela" 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 significante 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, 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" (Diario de campo, 15/11/2011).

"Sofía, tallerista: las chicas vienen acá y no quieren hacer nada, que las sirvan

María Soledad Fernández

quieren. Afuera es un ambiente donde la mujer es capaz de servir absolutamente. Con la jornada extendida lo vemos más. Es lógico, esperan que alguien que los trate bien, haga algo por ellos. (Diario de campo, 20/04/2012)

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, 2011) 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: Yo empecé con cosas básicas cómo poner la mesa qué cubiertos se usan. Son costumbres que tienen que tener, porque viven con otros, no están solos" (Diario de campo 1/11/2011)

"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. (Diario de campo 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". (Diario de campo 23/10/2013)

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, 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

Maria Soledad Fernández

La escuela con Jornada Extendida rionegrina: expresiones político-pedagógicas de un proyecto focalizado y localizado  
Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 3 (2018) / Sección Artículos  
Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL - UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticas.uncu.edu.ar](http://saberesypracticas.uncu.edu.ar)

(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. 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. 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.

Palabras finales: 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.

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” tomando en cuenta no sólo los

María Soledad Fernández

La escuela con Jornada Extendida rionegrina: expresiones político-pedagógicas de un proyecto focalizado y localizado  
Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 3 (2018) / Sección Artículos  
Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL - UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticasciife.uncu.edu.ar](http://saberesypracticasciife.uncu.edu.ar)

intereses que se desprenden de los docentes de la escuela sino también de “los demás integrantes de la comunidad educativa” (Propuesta BID, 2008, 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 (Grimberg, 2008).

La lucha de sentidos en torno al significativo 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, está atravesada por este juego de ausencias y presencias del Estado. 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. 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. 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 artículo. 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 escrito etnográfico: 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

Maria Soledad Fernández

La escuela con Jornada Extendida rionegrina: expresiones político-pedagógicas de un proyecto focalizado y localizado  
Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 3 (2018) / Sección Artículos  
Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL - UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticas.uncu.edu.ar](http://saberesypracticas.uncu.edu.ar)

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 qué significa una EJE que la contienda sobre los significados de ser una escuela con o sin bandera se vuelve socialmente significativo. 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 entonces, y, en gran parte, también están visibilizando a una comunidad con una historia compartida de lucha frente a una gran cantidad de ausencias estatales. La frase “no están solos” / “no estamos solos” “la escuela sola no puede” profundiza una vez más la paradoja: la escuela pública es el Estado a la vez que lo suple y lo demanda.

María Soledad Fernández

La escuela con Jornada Extendida rionegrina: expresiones político-pedagógicas de un proyecto focalizado y localizado  
Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 3 (2018) / Sección Artículos  
Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL - UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticas.uncu.edu.ar](http://saberesypracticas.uncu.edu.ar)

## Bibliografía

- Achilli, Elena. 1998. Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente. Revista Lote, N° 18.
- Achilli, Elena. 2009. Escuela, Familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales. Rosario: Laborde.
- Achilli, Elena. 2010. Escuela, Familia y Desigualdad Social. Una antropología en tiempos neoliberales. Laborde Editor, Rosario.
- Aguilar, Citlali. 1995. El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela. En La escuela cotidiana. Compilado por Elsie Rockwell. México: FCE.
- Briones, C., y 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 Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina: historias de invisibilización y re-emergencia. Compilado por Gastón Gordillo, Buenos Aires: La Crujía.
- Cardinale, Lidia., y Abel, Adriana. 2013. La pregunta por la Contención. Revista Pilquen, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4690699>
- Cerletti, Laura. 2011. Cumpliendo con los niños. Sobre las relaciones escuela - familia. En Discusiones sobre infancia y adolescencia: niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela. Compilado por Graciela Batallán y María Rosa Neufeld, Buenos Aires: Biblos.
- Das, Veena y Poole, Deborah. 2008. El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. Cuadernos de Antropología Social N° 27 FFyL - UBA, 19–52.
- Dirlik, Arif. 2000. Place-Based Imagination: Globalism and the Politics of Place. En: Places and politics in the age of globalization. Compilado por R. Prazniak, & A. Dirlik. New York: Rowman and Littlefield.
- Foucault, Michell. 1990. Las Tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michell. 2006. Seguridad, territorio, población. Buenos Aires: FCE.

María Soledad Fernández

La escuela con Jornada Extendida rionegrina: expresiones político-pedagógicas de un proyecto focalizado y localizado  
Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 3 (2018) / Sección Artículos  
Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFyL - UNCuyo  
saberesypracticasciife@gmail.com / [saberesypracticasciife.uncu.edu.ar](http://saberesypracticasciife.uncu.edu.ar)

- Grimberg, Silvia. 2008. Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Geertz, Clifford. 1987. La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- Guber, Rosana. 2002. La Etnografía: Método, Campo y Reflexividad. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Laclau, Ernesto. 1996. Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Aries.
- Milstein, Diana. 2009. La Nación en la escuela: viejas y nuevas tensiones políticas. Buenos Aires: 2009.
- Nespor, Jan. 1994. Tangled up in school. Politics, space, bodies, and signs in the educational process. Lawrence Erlbaum publishers, London.
- Padawer, Ana. 2008. Cuando los grados hablan de desigualdad. Buenos Aires: Teseo.
- Petrelli, Lucía. 2012. Las presencias estatales en escuelas configuradas como cooperativa. Notas para la estructuración del trabajo docente. Revista Mexicana de Investigación Educativa. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a11.pdf>
- Propuesta de préstamo AR-L1043 del Banco Interamericano de Desarrollo. 2008.
- Propuesta de préstamo AR-L1043 del Banco Interamericano de Desarrollo. 2007.
- Resolución Consejo Provincial de Educación de la provincia de Río Negro N° 787/06. 2006. Aprobación de proyecto de Escuelas de Jornada Extendida.
- Rockwell, E. 1995. La escuela cotidiana. México: FCE.
- Rockwell, E. 2009. La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Rose, Nikolas. 2003. Identidad, genealogía, historia. En S. Hall, & d. G. (Comps.), Cuestiones de identidad cultural (págs. 214-250). Buenos Aires: Amorrortu.
- Rose, Nikolas. 2007. ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. Revista Argentina de Sociología N° 8, 111-150.
- Rose, Nikolas., O'Malley, Pat y Valverde, Mariana. 2012. Gubernamentalidad. Astrolabio: Nueva Época N° 8, 113-152.

- Santillán, Laura. 2011. Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín Antropología y Educación*, pp. 7-16.
- Vercellino, Soledad. 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.
- Vinocur, Pablo; Halperin, Leopoldo. 2004. Pobreza y políticas sociales en Argentina de los años 90. Santiago de Chile: Naciones Unidas.