

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

Entre lo doméstico y lo escolar. Las prácticas cotidianas en el proceso de escolarización de una escuela albergue rural.

Guirado, María Belén.

Cita:

Guirado, María Belén (2010). *Entre lo doméstico y lo escolar. Las prácticas cotidianas en el proceso de escolarización de una escuela albergue rural. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/775>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eORb/pCa>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

“Entre lo doméstico y lo escolar. Las prácticas cotidianas en el proceso de escolarización de una escuela albergue rural”.

Lic. María Belén Guirado

mabelenguirado@yahoo.com.ar

Maestrando FLACSO –Argentina. Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Dir.: Dra. Ana Padawer.

Becaria CICITCA Perfeccionamiento 2010-2012. IISE – FACSO. Dir.: Mg. Silvia Montañez¹.

Resumen:

La ponencia desarrolla el proceso de construcción de “lo doméstico” en la cotidianeidad de una escuela albergue rural. Expone los debates teóricos-empíricos y su articulación en esta dimensión analítica. Tal planteo deriva de interrogantes emergentes en las conclusiones arrojadas en una investigación anterior², que apuntan a una dimensión doméstico - escolar, como configuración particular de posiciones. Investigación que continúa en tesis de maestría. La primera parte expone una breve presentación empírica del caso, y una introducción al marco teórico. La segunda parte desarrolla el material de campo en tres secciones. Finalmente la conclusión expone las hipótesis que orientan el curso de la presente investigación.

Palabras claves: doméstico, espacio escolar, socialización, asistencial.

Introducción

Esta tesis de maestría explora la cotidianeidad de una escuela albergue rural, como tipo particular de oferta educativa, poco explorado. En las primeras aproximaciones, desarrolladas en un trabajo de investigación anterior, aparece en las rutinas y relatos de esta escuela una marcada impronta de espacio doméstico, que viene definido desde lo legal institucional, y se constituye en una arista central, donde convergen intereses y definiciones diversas de sus actores. Esto motivó indagar las impugnaciones que se hacen al mandato civilizatorio tanto

¹ En el marco del Programa “*Políticas educativas y espacio social del joven*”, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales, aprobado por Res. 0045/CD/2006, y dirigido por la Mg. Silvia S. Montañez,

² “La Construcción Cotidiana de una Escuela Albergue Rural. El caso de la comunidad de Sierras del Portezuelo”. CICITCA 2007-2009, categoría Iniciación. ISSE-FACSO. Dir.: Dra. Elena Hidalgo.

como al asistencial, en un espacio complejo de posiciones encontradas. El nuevo punto de partida sugiere pensar en la tesis de Elsie Rockwell acerca de que no hay una sociedad civil pasiva, incluso en lugares particularmente subalternizados por el Estado como son los sectores rurales.

Como ya se dijo, el objeto de tesis la maestría se configura a partir de las conclusiones de un trabajo de investigación anterior. Dicho estudio es una primera experiencia de trabajo de campo con abordaje etnográfico que, no obstante –con formación en la sociología-, no tiene la densidad del estudio etnográfico, sino que más bien se inscribe en la línea de las sociologías constructivistas, con lo cual, este trabajo pueden definirse como socio etnográfico. Los aporte teóricos de Elsie Rockwell permite trabajar la cotidianeidad sin abandonar las relaciones con planos de integración mayor, y su historicidad constitutiva.

En aquel momento, se incursionó en una mirada que intentaba abarcar las significaciones, las prácticas y las condiciones materiales de existencia desde las cuales sus agentes construyen la cotidianeidad escolar, en un contexto fuertemente limitado por su distanciamiento físico y simbólico de los centros urbanos. En este espacio, la escuela emerge como agente de socialización, no sólo desde la escolarización, sino como espacio clave de gestión comunal.

Como centro vital de la comunidad rural, la escuela se revela como un espacio disputado en sus definiciones, con la particularidad de poner en el epicentro de las tensiones sus funciones asistenciales.

Para reconstruir el juego de relaciones que históricamente configuraron este espacio escolar, los nuevos interrogantes llevaron a plantear la construcción teórico-empírica de una “dimensión doméstica” del espacio escolar, como eje de la relación pedagógico-asistencial que emerge con fuerza en la escuela.

La cotidianeidad de una escuela albergue presenta rápidamente un escenario de rutinas propiamente domésticas como el comer, dormir, la higiene, y el tiempo ocioso, etc. A esto se suma la particular relación de tensión que en las zonas rurales, las familias establecen con la autoridad escolar (Rockwell). En el relato de los actores, esta escuela aparece en sus orígenes como empresa de las familias serranas, “*era como una escuela privada, donde los vecinos mantenían...le pagaban al maestro*” (Roberta), adjudicándoles cierta potestad, que se ve reforzada con la soledad del docente frente el principio de solidaridad que caracteriza a las pequeñas comunidades, “*La escuela no es de él. Está bien, pedíamos permiso...*” (Roberta).

En esta escuela, la mayoría de los jóvenes completan su educación primaria, luego emigran de forma esporádica o permanente, la más de las veces para trabajar de jornaleros, empleadas domésticas u obreros en general. No obstante ello, se supo de casos puntuales, de jóvenes que

migraron para continuar estudios primarios y terciarios y que luego se insertaron laboralmente en áreas técnicas, administrativas, y burocráticas, incluso fuera de la provincia. Se trata de los hijos e hijastros de Roberta, quien tiene una fuerte presencia en la gestión y la lucha por mejoras en la comunidad. Su lógica se desvía de su trayectoria modal en cuanto a cómo entiende y asume la realidad de su contexto, encarna el rol de líder y tiene en la escuela su motivo principal de lucha³. Ella misma abrió la entrevista diciendo “*yo no se mire, para mí es algo que ellos (los jóvenes de las sierras) ya lo tienen he..se les hace..de que..como que no son capaces de irse a estudiar. Y esa es mi lucha. Esa es mi lucha porque yo no asistí a la escuela*”.

El caso sugiere poner atención en la trama socializadora que se constituye entre el contexto familiar y el contexto escolar, en relación a las trayectorias que se derivan de ese proceso educativo. Al momento, resultan evidente las consecuencias en la trayectoria escolar de los hijos de Roberta, que tuvo la posición y la disposición asumida, desde esta familia (fundamentalmente en la figura de Roberta), para con la escolarización de los hijos, y la relación entablada con la escuela.

Para la tesis de maestría se continúa trabajando el mismo campo, volviendo sobre los ejes aquí desarrollados, se plantea historizar su presente a través de la reconstrucción de la historia de la escuela con los relatos locales; una descripción y registro de la cotidianeidad escolar, y la reelaboración de los reglamentos y definiciones institucionales que opera los agentes en el plano empírico.

Los procesos de socialización, entre lo doméstico y lo escolar.

Sorteando las versiones dualistas sobre unidad doméstica, Donzelot argumenta la presencia conformadora de “lo social” en el mundo de la familia: “*El método que empleamos plantea a la familia no como punto de partida, como realidad manifiesta, sino como un resultante móvil, como forma incierta, cuya inteligibilidad se logra solamente si se estudia el sistema de relaciones que mantiene en el nivel sociopolítico. Esto requiere detectar todas las mediaciones políticas que existen entre estos dos niveles de registro, identificando las líneas de transformación que se sitúan en ese espacio de intersecciones*” (Donzelot, 1979: XXV).

³ Roberta se casó con el viudo dueño de uno de los puestos más importante de las sierras, en cuya casa funcionó hasta entrado los '70 la escuela, cuando el edificio escolar fue construido a escasos metros del mismo. Si bien ya no tiene hijo en edad escolar, Roberta “adopta” algún niño de las sierras –se hace cargo de sus necesidades- para de esa manera seguir “entrando en la escuela”.

Desde la antropología, esta línea teórica entiende que lo doméstico y lo familiar no aparecen como parte del mundo privado sino parte del mundo social, aquello sobre lo que se ejerce *policiamiento* por parte del control normalizador de las ideologías e instituciones educativas, y la creciente penetración de agencias sociales (Jelin, 1984). Lo doméstico, definido desde las relaciones productoras y reproductoras de una unidad organizativa, coinciden con el resto de los niveles de integración social en un repertorio de condiciones simbólicas y materiales en que se inserta (Estado, religión, comunidad, cultura, etnia, etc.) adjudicándose, de esta manera, la legitimidad de sus prácticas “normales”. *"El propósito de la unidad doméstica es la realización del conjunto de actividades ligadas al mantenimiento de sus miembros según estándares culturalmente definidos como "un nivel de vida normal". Y esta normalidad debe, a su vez, ser descompuesta en la normalidad estadística de los comportamientos más comunes entre los miembros de un grupo social, la normalidad en el plano de las creencias, y en el plano de los valores"* (Skolnic, 1975. En Jelin, 1984)

En términos de *espacio doméstico*, es importante diferenciar lo “doméstico” de “lo familiar”, el concepto de *grupo doméstico* permite pensar en otros espacios domésticos no filiales. La discusión teórica al respecto es bastante ardua, especialmente para establecer desde donde definir *grupo doméstico*, si desde el lugar de residencia, o por las actividades y relaciones entre sujetos. “Como la propia expresión indica, el grupo doméstico es un grupo social que se distingue (o distinguimos) de los demás porque es doméstico. Dicho de otro modo y siguiendo tanto la etimología como el uso habitual de la palabra, se plantea como premisa más o menos asumida que la casa (lat.: domus) está en el origen de una *entidad diferenciada* (y, a lo mejor, *diferenciadora*), o por lo menos *diferenciable*, aunque sólo lo sea *analíticamente*. (...) Dos características han servido para definir el *grupo doméstico*: su composición y su estructura internas —la morfología en palabras de Wilk y de Netting (1984)— y la(s) actividad(es) para/por cuya realización sus miembros constituyen presumiblemente una unidad más o menos corporativa” (Marie-José Devillard, 1990: 103)

Para definir *grupo doméstico*, hay quienes se inclinan por las actividades que relacionan a los sujetos, donde, en la medida que las personas que habitan en el mismo espacio físico no colaboran con esas funciones, se considera que constituyen unidades domésticas separadas, al menos parcialmente (Harris, 1986:15)

En este trabajo, dado que lo doméstico es una categoría analítica (y en construcción), no directamente observable ni claramente delimitable, el criterio de unidad de residencia (la casa) se descarta, no se pretende que la escuela albergue es una “casa” por ser albergue. Dado que se trata del espacio relacional que, a partir de las funciones propiamente domésticas,

configuran la particularidad de este contexto escolar, se toma la tesis por la que las prácticas definen el espacio doméstico antes que el espacio físico define el ámbito de injerencia de las prácticas.

Conforme a lo que se viene desarrollando, la escuela albergue rural puede leerse en términos de “grupo doméstico”, como una de las dimensiones –no menor- del espacio escolar. Sintéticamente, porque las funciones que rigen, prácticamente, 20 de las 24 hs de convivencia son de índole doméstica; responden en su carácter socializador a estándares de normalización y por la *afectividad filial* con que se describen las relaciones.

Siguiendo a Elías, la idea de civilización nos permite trazar un paralelismo y entenderlo en cierto sentido como una “domesticación” (civilización de las maneras) histórico social que opera en diferentes niveles de integración, a la largo de la vida del individuo. Lo cual hace al hombre producto y productor del dominio sobre la naturaleza, por lo tanto de la cultura, según el lugar que ocupa en las cadenas de interdependencia.

Así entendida la domesticación, lleva al concepto de socialización primaria y secundaria, siendo la primera mayormente dominio del seno doméstico-familiar, y la segunda dominio del resto del espacio social que lleva a la especialización para la integración hacia fuera del grupo primario. En la escuela primaria, particularmente, se ensamblan ambos procesos, en una solución de transición donde la escuela significa el paso hacia fuera del seno familiar, de sus prácticas y sentidos.

Desde lo sociológico, la realidad social se construye cotidianamente en la dialéctica de los procesos de socialización, en el juego de internalización – externalización del mundo objetivo (Berger y Luckmann, 1966), donde el sujeto se vuelve agente, producto y productor de su medio social. Las condiciones, los mecanismos, y las pujas en que se constituyen los procesos de socialización, implican la internalización de ese estado de fuerzas que configura su realidad social, y que, al decir de Bourdieu, habilita o no cursos de posibilidad en la mirada de sus agentes.

Para Bourdieu, el campo doméstico –que ubica en el seno familiar-, el espacio donde el agente adquiere el habitus primario, es donde se origina el interés, la *illusio* que lleva al agente a involucrarse en otros campos en la medida que sale del seno familiar: “(se transforma) *la libido original, es decir, de los afectos socializados en el campo doméstico, en alguna de las formas de la libido específica*”. El proceso por el cual el agente traslada la *illusio* del seno doméstico al resto de los campos, tiene la escuela como espacio de enclave entre éstos: “*los ritos de institución, y muy en especial los que prevé la institución escolar (...)*”

cumplen un papel determinante al propiciar la inversión inicial en el juego". (Bourdieu, 1999: 217-220).

Las marcas socializadoras de la experiencia escolar, asumen –para este estudio- en gran medida los alcances de la socialización primaria (Berger y Luckmann). Se dirá incluso que, particularmente, en este contexto de significativo aislamiento (no tiene otro medio de comunicación que una radio de emergencia), no tiene competencia de parte de otros agentes socializadores que relativicen considerablemente el rol socializador de la escuela (Lahire, Tenti Fanfani), que no sea la propia familia.

Es por todos conocido que la distribución social del conocimiento prefigura las trayectorias sociales; pero la pregunta que aquí se presenta -y aún no tiene contornos claros- se refiere a los “acentos de realidad” (Berger y Luckmann) que implica una impronta doméstica de la escuela desde lo institucional y en lo cotidiano, y sus efectos, antes que el acceso al recurso escolar, sobre las formas, los alcances, y la significatividad con que la cultura escolar es inculcada y apropiada. En estos términos, se piensa, antes que un problema de distribución de conocimiento, en un problema de estructuras de plausibilidad (Op. Cit.) en los que se inserta la experiencia escolar.

Siendo los procesos de socialización la etapa de internalización de las objetivaciones sociales, las que se producen y reproducen en y por un juego de posiciones e intereses encontrados (Bourdieu). Las condiciones, los mecanismos, y las pujas en que se constituyen los procesos de socialización, particularmente en el espacio escolar, implican la internalización de ese estado de fuerzas que configura su realidad social. La socialización no es entonces un proceso mecánico, armónico, no problemático de incorporación de definiciones institucionales de la realidad social, son procesos constitutivos en pugna que generan esquemas de percepción y apreciación a partir de la experiencia escolar cotidiana, los cuales habilitan una posición y una toma de posición de los agentes escolarizados, en un espacio de posibilidades. En este marco, es posible pensar incluso en modelos socializadores paralelos que llevarían a una “socialización deficiente”, *“resultado de la mediatización de mundos agudamente discrepantes realizada por otros significantes durante la socialización primaria (...) el individuo se le presenta una elección entre identidades perfiladas que aprehende como posibilidades biográficas genuinas”* (Berger y Luckmann, 1966:208).

Desde el campo de la etnografía educativa latinoamericana, Elsie Rockwell, cuestiona los alcances de la socialización tal como lo expone Berger y Luckmann (así como el carácter de reproductor de la escuela) a partir de su concepto de apropiación y espacios interculturales de vida, que plantean un menor peso institucional en la definición de la realidad social, en orden

a un encuentro incluso confrontativo con definiciones vernáculas y en construcción permanente. Se impone revisar este debate que involucra múltiples aristas como la crisis de la institución escolar, y de las instituciones modernas en general; los alcances de la descentralización del sistema escolar, y la historicidad que se delinearán en las primeras aproximaciones al campo donde los agentes locales aparecen por momentos como promotores, gestores, e interventores del espacio escolar a aún cuando el objeto de su lucha es justamente por una escuela lo más similar posible a la urbana.

El celo por la definición legítima –tal vez tradicional- de la escuela no desplaza su recurso a lo local, sino que por lo contrario se lo reclama así, entendiéndolo como agente motorizador de sus realidades. En este sentido, más cercano a la textura cotidiana de la realidad social, la escuela no aparece tanto en términos de crisis de su legitimidad social sino más bien en términos de un recurso legítimo, marcadamente disputado por los agentes de su medio para la traducción o integración motorizadora a sus realidades postergadas.

La pregunta por el espacio escolarizado de la escuela albergue rural, cuyas prácticas cotidianas constituyen una dimensión doméstica significativa, indaga si este espacio escolarizado, finalmente, se trasunta en un espacio doméstico desde dichas prácticas o si sus prácticas se expresan en un estado de tensión entre lo doméstico y lo escolar. Las repuestas esclarecerían aspectos importantes de los procesos de socialización que la escuela entraña en estos contextos. En orden a estas preguntas se considera además que, el entramado de poder que constituye la convivencia escolar, la cual habilita en mayor o menor medida la negociación de estos espacios, obstaculiza o no las distancias impersonales que preservan el objetivo educativo. La familiaridad de los vínculos cotidianos lleva hasta lo emocional los criterios evaluativos (Batallán, 2007). Si, como en el caso de esta escuela, a esto se suma la ausencia de la supervisión (autoridad externa que evalúa), se produce un des eslabonamiento que intensifica el peso vincular en las apreciaciones, tal como el director lamenta respecto de la indiferencia institucional de la realidad de esta escuela, como se verá más adelante.

La trama de lo escolar.

A continuación se expone una breve reseña del caso, los observables que condujeron a plantearse la escolarización en un *espacio doméstico-escolar*, y los avances teórico-conceptuales sobre el objeto que llevan a recuperar el concepto de socialización.

El *estudio en caso* corresponde a una escuela de “radio 7”⁴, lo cual la ubica en el grupo de establecimientos educativos más alejados del centro urbano sanjuanino y cuyas vías de acceso son fuertemente limitadas. La escuela se ubica en el poblado de Sierras del Portezuelo⁵, en el departamento Valle Fértil, provincia de San Juan. Se trata de una comunidad rural de unas 15 familias, que viven sin los recursos básicos (electricidad, agua corriente, caminos, gas, comunicaciones), en condiciones geográficas de aislamiento (se accede a ella por unos 40kms de huellas sólo transitable a pie ó lomo de mula) y con economía de subsistencia, donde los planes sociales van desplazando sus prácticas pastoriles.

La planta funcional de la escuela cuenta con dos docentes permanentes (uno de ellos es además el director), la celadora, y siete personas más que cumplen diversas funciones de maestranza⁶ relacionadas a la rutina doméstica de la escuela. Todos, excepto los docentes y la celadora, viven en el poblado de Sierras del Portezuelo.

En ausencia del PEI, y el PCI⁷, (según el director estos documentos “desaparecieron” en la gestión anterior, el conflicto con la última gestión argumenta el hecho de que hasta el momento no fueron reelaborados), la Normativa de Escuelas Albergues⁸ es la que define institucionalmente la escuela. De ésta se lee, como objetivos específicos: la retención del sistema educativo para poblaciones vulnerables; y *“establecer una estructura semejante a la de una armónico grupo familiar que satisfaga las necesidades inherentes a la población escolar en cuanto expectativas pico-físicas y afectivas”*. El acceso al conocimiento, la caracterización propiamente escolar, está ausente en la definición institucional, en su lugar, se define como ámbito familiar que su condición de albergue le reglamenta.

⁴ Según la categorización que le asigna el Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan.

⁵ Nombre de fantasía.

⁶ Según consta en la normativa, los cargos del personal de maestranza (mayordomía, portero, cocinera, lavandera, y auxiliares) se establecen según necesidad de funcionamiento de cada escuela. Esto da el margen al director para tomar personal por fuera del límite de contratos del Ministerio de Educación de la provincia, a través de los Planes Jefe de Familia. Puede decirse que esta escuela en los últimos años ha pasado a ser –dentro del pequeño poblado- un polo de inserción laboral.

⁷ Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular Institucional.

⁸ “Normativa de Escuelas Albergues y Albergue”. Texto adaptado a la LFE del “Reglamento para la organización y funcionamiento de las escuelas primarias y especiales con anexo albergue y albergues”. Res. N° 2291-DGE-83. Gobierno de la provincia de San Juan, 1983.

1. La asistencialidad que crece y la pedagogía que disminuye.

En la rutina diaria, las faenas de maestranza tienen una visibilidad prominente, es decir, todos los espacios externos e internos, salvo el aula, y la biblioteca y dirección -que en la mañana están ocupadas con las clases y en las tardes son muy poco transitadas-, aparecen más bien revestidos de la cuestión doméstica en sus elementos, organización, tareas y actores. Incluso, el “aula” de los chicos de EGB3 funciona en lo que es el comedor, y si bien cambia la disposición de los tableros -organizados frente al pequeño y casi ilegible pizarrón-, y la radio de emergencia -abierta todo el tiempo, generando un ruido molesto (a oídos del visitante, porque ellos parecían no registrarlo)- queda lejos de ser un ambiente áulico mínimamente convencional. Otro dato significativo, que se observó y que señalaron espontáneamente y con ahínco el director y la celadora, es que los alumnos barren todas las mañanas el piso de sus habitaciones y tienden sus camas, argumentando ambos que es necesario para que se “*habitúen y lo lleven a sus casas*”.

A nivel de anticipación, se puede señalar la atribución a la escuela de objetivos de formación en hábitos que pretenden de alguna manera re-socializar los hábitos de origen, relacionado a la cuestión de la escuela como espacio equipado para una mejor calidad de vida, como señalan los docentes. A su vez, la intención de que lleven estos nuevos hábitos a la casa da cuenta de la intervención disciplinadora de la escuela en las familias populares (Donzelot) que, al no encontrar en sus casas las condiciones de existencia que habiliten las “mejoras”, resulta ser, para los docentes, un motivo principal de la pronta salida de las sierras para vivir “*sobre la cinta asfáltica*” donde estos recursos son posibles, ya en zona urbanizada.

En el terreno pedagógico las dificultades son muchas y urgentes. En las palabras de los docentes y las familias entrevistadas, un reclamo destacado pasa por el irregular dictado de clases para los alumnos de EGB3 rural, producto de las reiteradas faltas de los docentes itinerantes⁹. Tanto de un lado como del otro (familias y docentes) señalan que, en muchos casos, los alumnos terminan abandonando sin completar su educación primaria por este motivo¹⁰.

⁹ Res. Ministerial N° 00326/97. Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan.

¹⁰ Otro asunto pendiente es la creación de cargos de maestros especiales de talleres, que está estipulados en la normativa de escuelas albergues, pero de lo que aún el mismo ministerio no da cuenta. Otro tema es la no creación del nivel inicial, incumpliendo los arts. 15, 28, y 30 de la Ley provincial de Educación N°6755, argumentando desde el ministerio que el cupo de alumnos no es suficiente para crear el cargo (ante la falta del nivel inicial la celadora improvisa una ‘introducción’ como instancia de aprestamiento, antes de pasar al multigrado)

El perfil organizativo está atravesado por su condición de albergue, con lo cual la organización de espacios y tiempos son muy diferentes de una escuela convencional. El régimen de alternancia consiste en el dictado de clases de 10 días por 5 de descanso, con jornada simple de 4 hs diarias¹¹. En la rutina, puede decirse que los tiempos de la comida marcan el ritmo diario, en lugar de las actividades propias de una escuela. Fuertemente ritualizado, las cuatro comidas insumen un tiempo flexible y una dedicación particular por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. Si bien no se cronometraron los tiempos de las diferentes etapas (convocatoria a la mesa, la ubicación de los comensales, la oración, la comida, y la sobremesa), el total del tiempo insumido superaba en el almuerzo y la cena –un poco menos de tiempo en la merienda y el desayuno- la hora de reloj; la cocinera asume un rol preponderante, incluso por sobre los docentes que quedan invisibilizados por los alumnos al no participar del ritual, ya que comen en la cocina y se les sirve después de ellos. La mesa se presenta rebosante de comida, las raciones se repiten generosamente; hay un ambiente armónico donde no se observan “indisciplinas” entre los niños/jóvenes, pero tampoco un silencio impuesto, conversan en tonos moderados y risueños. Comienzan sentados, derechos, con el paso de los minutos se van encorvando (los asientos son banquetas sin respaldar), pero sin perder cierto tono de disciplina. La postura recatada pero alegre de los niños/jóvenes armoniza con un ambiente de recepción festiva que significa el momento de la comida, subrayado desde el comentario por el personal docente y no docente que destacan lo equilibrado, rico, y variado de la comida.

En todos los entrevistados es recurrente el tema del “comedor escolar”, tienen en común la importancia que le asigna al tema junto –incluso muchas veces por sobre- el tema de la educación. Las voces de la comunidad hacen foco en el control de que los niños reciban la alimentación que les corresponde. Los temas en tensión con la autoridad docente giraron en torno de esto y del reclamo por la escasa escolaridad de sus hijos. Por su parte, los docentes subrayan las condiciones de “abandono” de los contextos familiares, no sólo en relación a la escasez de recursos, sino que, asociado a esto, se señalan cuestiones de hábitos familiares inadecuados en temas de salud, alimentación, higiene, etc., que a su vez afectan las capacidades de aprendizaje.

¹¹ Una escuela albergue con jornada simple, en las condiciones en que se encuentra ésta (sin talleres), implica, en principio, que no más del 17% del tiempo es áulico (que garantiza el proceso de aprendizaje), del resto, quitando las 8hs diarias de sueño, queda un 50% del tiempo sin definición institucional, en otras palabras, librada a un uso ocioso.

“...todas estas generaciones de los últimos años han vivido una calidad de vida que es totalmente distinta a la que ellos tienen...” “esos casos, me refiero, cuando uno compara con la historia, claro, allí el desayuno, el almuerzo, la merienda, la cena, todo en horario y a veces lo otro (en sus hogares) no es la misma situación..” (Antonio, ex docente rural)

Desde la mirada de los docentes, la escuela aparece recortada del medio. La provisión de recursos básicos (agua caliente, energía, baños, mejor abrigo, etc.) permite una organización de las rutinas de alimentación, higiene, y sueño diferente de la de sus hogares, la cual se presenta definida por los docentes como el logro de una mejor “calidad de vida”. Desde esta perspectiva, la escuela resulta ser una experiencia socializadora que alienta decididamente la salida de las sierras, en una lectura que parece confirmar –y confirmarles a los escolarizados y sus familias- la imposibilidad de mejorar las propias condiciones. En tales argumentos se desconocen los recursos y saberes locales, así como sus derechos de defender y hacer progresar el propio medio; y a esto se suma la mirada higienista, marcadamente urbana, que acarrea la escuela “completamente equipada” (en el doble sentido de la palabra) con los recursos provenientes de la “ciudad”.

Antonio, ex docente rural, aclara que son las últimas generaciones las que han experimentado esta diferencia (mejora) respecto de sus familias. Paradójicamente, él mismo describe para las escuelas albergues, un tiempo pasado mucho mejor, señalando la jornada completa, la visita de supervisor, la relación de la escuela con la comunidad (el supervisor, en épocas pasadas, visitaba a las familias, se reunía con los padres en la escuela, progresivamente fue perdiendo asiduidad en la relación, y desde hace 8 años no los vista ninguno).

La mejora se refiere a la “calidad de vida en la escuela”; en contraposición aparece la pérdida de la “calidad institucional de la escuela”. El empobrecimiento de sus economías (y la entrada de los planes sociales), viene acompañado de mayor abastecimiento de recursos en la escuela como: la energía solar, las computadoras, más personal de maestranza, los alimentos de la ciudad que van remplazando la alimentación local, etc. En este sentido, se puede pensar en una progresiva diferenciación de la escuela respecto de su contexto, donde prescinde cada vez más de las familias, por ser éstas “cada vez más pobres”. El Estado parece penetrar, alternado, desde estas políticas, el espacio institucional que “supo tener” la escuela en tanto acercamiento entre las familias (la comunidad en general) y las esfera ministerial del gobierno escolar.

Entre los efectos posibles, se estaría empujando a los jóvenes a emigrar buscando esa “mejor calidad de vida”; lo que se puede leer como un desgarramiento en la estructura de las familias, entre padres e hijos, vía experiencia escolar. Esta hipótesis es discutible, ya que la relación

que se establece con la migración, se invalida si se piensa que en lugar de un trabajo asistencial fuera un trabajo pedagógico. El recurso escolar también empujaría a la migración llevado por la búsqueda de mayor acreditación escolar y formación especializada, incluso para volver a mejorar su medio.

Pero es justamente este último punto, la vuelta para mejorar el medio –apuntada los padres, destacada insistentemente por Roberta y Antonio- lo que sugiere la hipótesis tentativa, ya que, si el trabajo fuera pedagógico y no asistencial seguramente migrarían, pero con otra demanda (con demanda, si se permite la aclaración), migrarían para seguir estudiando y luego volver con conocimientos que les permita mejorar sus condiciones. Esto aumentaría la demanda en la escuela secundaria del pueblo que está a la falda de las sierras (que sí tiene jornada completa). Los lugareños piensan en formación especializada, basada fundamentalmente en el desarrollo de la economía local, lo que se traduciría en la demanda de un terciario al pequeño pueblo. Con todo esto, que la gente “baje” de las sierras para demandar estructuras estatales centrales como la escuela dejaría, obsoleta la oferta ya precaria de la misma.

Lo que sí es pertinente de mostrar es cómo la cuestión de la educación rural y el desarraigo en búsqueda de progreso social y oportunidades laborales también se manifiesta cubriendo lo asistencial. Tal como lo sugieren con mayor o menor énfasis, los jóvenes migran en busca de las “mejoras” que tuvieron en la escuela, pero no con la intención de poder traerlas a las sierras, sino escapando de las sierras, descartando la posibilidad de mejoras allí. Migran para trabajar, y para asentarse “sobre la cinta asfáltica” que les proporcione el recurso tal como fue cuando se instalaban los 10 días de escuela. En otras palabras, no habría en la formación escolar, recurso a la transformación de la propia realidad por intervención propia sino más bien la alternativa del éxodo marcado por la imposibilidad de transformación de la propia realidad, a la partida a “espacios” que “ya tienen” esas mejoras, lo cual no requiere intervención sino adaptación a otro medio distinto, tal como se presenta en principio la experiencia escolar.

2. La escuela, entre los pobladores y el Estado.

En la entrevista con Roberta, el tema de la relación escuela - comunidad está atravesada por el conflicto. “*La escuela no es de él. Está bien, pedíamos permiso...*”. En sus relatos desarrolla una crónica de enfrentamientos casi a título personal, de acusaciones cruzadas, que trascienden al docente, criticando duramente los funcionarios del ministerio. Relata un fuerte control de la “cooperadora” sobre el registro de asistencias del director, los enfrentamientos por el control de la mercadería, denuncias, notas, “actas labradas” por los vecinos en las

reuniones, los “aliados” a cambio de comida. Cuando se le pregunta qué tiene que tener un maestro rural, responde: *“mucho apoyo de los padres y del ministerio, que las autoridades también vengan..”* (el subrayado es mío). En torno al docente, aparece la tensión que se da con las familias por el posicionamiento en el espacio escolar, y el reclamo de parte de éstos por la presencia de las instancias institucionales.

Ana (una madre), por su parte, no habla de un conflicto abierto por posicionamiento en el espacio escolar. Ella se ubica desde el reclamo por una enseñanza insuficiente, una escolaridad que no acredita competencias, y deja con pocas chances de avanzar tanto fuera de las sierras como allí misma. Según sus palabras, la apuesta es la escuela por sobre la economía doméstica-familiar: *“no, ellos están la temporada de la escuela, ellos están todos los días, como nosotros no tenemos animales como ser vacas no tenemos, entonces no lechamos no tenemos, asique ellos van ... ellos raro la vez que faltan”*.

Es interesante, y está pendiente de análisis, las diferentes posiciones o demandas que marcan Ana y Roberta, y que están en relación con los diferenciales de poder que tiene una y otra respecto de las definiciones que se juegan en el poblado y en la misma escuela. No es pertinente de esbozar un análisis comparativo en este texto, sólo sumar este punto como otras de las líneas de investigación que se abre de este primer acercamiento al campo.

Cuando se trata de apoyar al docente en sus tareas, la mayoría de los entrevistados (incluso entre los docentes) señalan la necesidad de rotarlos cada escasos tantos años. Entre los argumentos se subraya: por un lado, una suerte de “hastío” que experimenta el docente producto de la desproporción entre el tiempo que se emplea en la tarea de escolarización y del tiempo total que implica los períodos de 10 días corridos en la escuela (ya graficados en porcentajes). Por el otro, aparece la idea de “disfuncionalidad” del docente, referido a la tensión que se agudiza cuando no se cumplen las expectativas de los padres (en cuanto administración del recurso educativo y asistencial); y sumado a esto, la pérdida progresiva de la motivación y la voluntad para un buen desempeño a raíz de las dificultades que suscita el estar signados por el aislamiento. Esto último señalado por los docentes quienes sugieren una marcada sensación de marginalidad en el campo institucional, la indiferencia del ministerio, y el fracaso de su inserción como agentes participativos, incluso en los programas educativo específicos para áreas rurales como el PROMER.

En los usos del tiempo, se manifiesta el carácter doméstico de la escuela, que deja al docente en un reducido “lugar” espacio-temporal de funciones pedagógicas (ya apuntadas), y el resto del tiempo permanece en un “lugar” entre marginal –porque se ubica en la co-presencia con el resto el personal de maestranza, pero en un rol pasivo, inactivo, respecto del ir y venir

trajinado de éstos- pero central, manteniendo un rol de autoridad que “vigila” discretamente que los niños (que luego del medio día, ya sin guardapolvos, y jugando en el playón que hace de canchita pierden su apariencia de alumnos) no se salgan del predio escolar, mientras toman mate e intercambian algunas palabras entre sí -tal como una madre de barrio vigila de reojo los juegos de su hijo en la calle mientras charla con la vecina- entretanto da o autoriza alguna tarea a los maestranza.

También a partir de problemáticas surgidas en relación a la falta de comunicación/relación “hacia afuera de las sierras”, con el resto de la sociedad, con el gobierno, con las instancias ministeriales, etc., a menudo los convierte en un “infierno chico” de acusaciones cruzadas y desmotivación. Off de record el director señaló que “*el no tener que responderle a nadie hace que uno no tenga que responderse a uno mismo*”, sugiriendo con ello el trasfondo de las dificultades de la escuela asociado a la idea “abandono” institucional, de indiferencia social, de aislamiento de los centros de la vida social, de ajenidad de estos modos de vida respecto de aquellos, etc.

No obstante la dificultades de la convivencia “en el olvido” (tal como se describió en algunos casos), la mayoría de los entrevistados coincidían en describir la cotidianeidad escolar, refiriéndose no a ambientes disciplinarios ni conflictivos, sino aludiendo a una *afectividad filial como contexto formativo*. “*tiene mucho carácter familiar (...) no es de esos ambientes militarizados, es un ambiente para disfrutarlo..*” (Antonio).

Este ambiente afectivo se confirma en el trato afable y muy respetuoso que se da entre todos, que ciertamente da la idea de una gran familia. Sin embargo dicha afectividad no deja de ser una parte, tal vez la directamente visible, “la carta de presentación”, que disimula o incluso suaviza un estado de tensión latente que emerge de configuraciones complejas de la trama del espacio escolar, las cuales “viven” entre la solidaridad para sortear las dificultades y la rivalidad en las definiciones del gobierno escolar. Lo afectivo puede resultar entonces, entre otras cosas, el aliciente que argumenta una “vocación docente” abnegada y digna de reconocimiento social (que cada tanto encuentra su asidero en una nota periodística que los rescata como personajes heroicos), y para las familias, la confirmación del carácter cálido que caracteriza a lo comunitario de los poblados pequeños, sobre todo rurales. Por otra parte, la afectividad es un arduo tema que es inmanente a la relación pedagógica. Las particularidades que reviste para este caso es importante de considerar en el análisis, lo cual no es posible ni pertinente desarrollar aquí.

No hay registro acerca de la construcción del edificio escolar. Sólo hay una nota de 1970 donde consta la aceptación del ingeniero en cuestión, de la Secretaría de Estado de Obras y

Servicios Públicos, para colaborar en el traslado de los módulos. Lo que se recuperó desde el relato de Roberta y su esposo, es que la escuela funcionó en su casa hasta entrada la década de los '70, cuando se construyó el actual predio, con bloques donados por el Club de Boca, armado por Obras Públicas y traído por los lugareños a lomo de animal.

En el “Libro histórico” se narra con connotaciones patrióticas la fundación de la escuela a la que se define como “*casa del pueblo*”: “*ya que la escuela es el centro directivo de su medio que lo nutre a quienes orienta con la nítida y potente luz de su patriótica misión*”... “*Esta escuela al igual que las instaladas en parajes similares representan una verdadera avanzada del progreso y argentinidad y son podemos decir sin temor a reproches las verdaderas “casas del pueblo”*”.

En dicho libro, el Estado es un ausente significativo en la memoria escolar de estas sierras. Se resalta en sus relatos la continuidad de la tarea escolar a pulmón de propios (la comunidad y la gestión docente) y ajenos (de la mano de las obras solidarias), y es muy escasa la referencia a las instancias políticas y burocráticas (particularmente, las de los Ministerios de Educación provincial/nacional). En este punto, se parten aguas, por un lado un vínculo fundante con la idea de Nación, y por el otro una desarticulación significativa con la figura del Estado.

Este es un punto pendiente de análisis contextualizándolo en el contexto local y nacional. La construcción del edificio escolar se ubica en un momento histórico convulsivo entre gobiernos constitucionales y de hechos; en el marco del inminente regreso con apoyo popular del general Perón, cuyos gobiernos se caracterizaron entre otros por la democratización educativa popular. En este contexto es de esperar una definición de la escuela tensionada entre el espiritualismo que caracterizó la misión educadora y el racionalismo eficientista de las reformas conservadoras (Batallán, 2007). Qué significa que la escuela sea definida como “*casas del pueblo*”, se presenta como una fórmula compleja que se puede entender solo en relación con el estado de fuerzas que históricamente van configurando el poder del Estado, y que seguramente tiene mucho que ver con la dimensión doméstica que se analiza aquí.

Si hay actores con influencia en el espacio escolar, éstos son decididamente los habitantes del poblado. Entre ellos, especialmente, una referente como Doña Roberta quien define su vida dedicada a defender la escolarización de los niños y jóvenes; y del mismo modo, los lugareños con cargos de maestranza en la escuela, y que además tienen hijos allí, hacen sentir su peso en las decisiones. Y en general, los padres organizados en asamblea, pueden hacer tambalear la autoridad escolar, incluso al punto de llegar a sacar un director de sus funciones, recurriendo a los medios de comunicación y ejerciendo actitudes de resistencia (tal fue el caso del director anterior).

Lo observables desarrollados hasta aquí, coinciden con los estudios etnográficos en escuelas rurales que afirman que, si bien los campesinos tienden a preservar los valores tradicionales en los que se funda la escuela, ésta no fue pretendidamente ruralizada, sino que desde los mismos campesinos se busca asimilarse a la urbana, por lo que consideran la modernización sin ceder lo que han logrado con su propio trabajo y sienten que les pertenece (Rockwell, 1997). En este sentido, se pone de manifiesto la lucha de apropiación y definición del espacio escolar, configurándola como “zona de ambigüedad”, producto de la convivencia de prácticas y sentidos ambivalentes (De Certeau, 1980).

3. Sobre el mandato civilizador.

La celadora (la única con más tiempo en la escuela, lleva 9 años) habla de una “vocación” por estos lugares, remarcando la cuestión del aislamiento. Señala un proceso de adaptación, afecto y sacrificio. Describe una relación con los albergados que pone en el centro la *afectividad*. Resalta que las distancias y las comunicaciones dificultosas son el agravante, “*vos jugas todo por ellos*”. No obstante, ella no manifiesta entusiasmo, lucha, ó aspiraciones; tampoco imagina un proyecto que les de oportunidad de integración social, ella transmite más bien compasión.

“será un sentimiento por los niños, por la gente que vive acá que la ves tan sola tan lejos que uno bueno no digamos que (el pueblo más cercano, a la falda del cerro) es grande pero si acá es diferente, es distinto a todo los chicos son diferentes las familias son diferentes y bueno todo eso te lleva a que te quedes acá, uno a los chicos de acá los ve como...como te dije anterior, esta es mi familia grande y acá tenés que aprender a convivir con los docentes con el personal de servicio... no hace falta aprender con ellos es como si los conocieras de chiquititos”.

El proyecto civilizador de la generación del ‘80, se plasma para las zonas rurales en la Ley Láinez N° 4874 (1905), la cual postulaba la formación de ciudadanos en cada rincón del país, y el objetivo de afincar estos poblamientos en sus lugares de origen pero con formación que les diera pertenencia nacional. El Libro Histórico de esta escuela albergue data su apertura en 1942, se explaya largamente en una descripción histórica y geográfica de la comunidad de Sierras de Portezuelo, y destaca el primer poblador como “*hombre progresistas y valiente*”, que “*llegó a poseer mas de 1000 cabezas de ganado vacuno*”. Una narrativa de tono épico, y connotaciones patrióticas y nacionalistas de su poblamiento dan marco al relato de la fundación de la escuela, donde se la define como “*casas del pueblo*”. La misión salvacionista y de ejemplo moral y cívico que caracteriza a la época utiliza una retórica que

destaca los aspectos positivos para sostener la formalidad de un estímulo que aunque contradictorio con los intentos profesionalistas, protege la vida escolar de eventuales conflictos (Batallán, 2007:81).

Pese a los cambios operados en los modelos pedagógicos, especialmente, luego del golpe de estado del '76, que viraron hacia un criterio evaluativo tecnocrático, el relato de la celadora mantiene intacto la definición de sus funciones (y del docente rural en general) desde un mandato misional y espiritualista. El sentido que señala Batallán respecto de sostener el conflicto latente velado en este recurso misional se confirma en la celadora cuando señala que la cotidianeidad de esta escuela está vertebrada por el “*aprender a convivir*” con los demás, y “*somos como una gran familia*”. Ella subraya resueltamente que a “ellos” (los docentes y ella) les interesa que los “niños” estén limpios y bien vestidos en la escuela y que, la mayoría de las veces, la ropa que usan en la escuela no se las llevan a sus casas porque no las vuelven a traer, o no lo hacen en las mismas condiciones. La convivencia parece venir garantizada por ese “recorte” que opera la escuela de su contexto. Sugiere en cierta forma una “recreación” de la realidad puertas adentro que niega lo que hay o traen los alumnos -a los que refiere constantemente como “niños”- de sus casas.

El mandato civilizador que aparece como inalterado en esta escuela, considerando los cambios operados a nivel de sistema educativo, abre preguntas sobre la relación escuela-familia, respecto de su proceso educativo (socialización y escolarización) en cuyo espacio se conjuga lo doméstico y lo escolar, lo incorporado y lo inculcado; donde las familias parecen no oponerse a esta “resocialización”, dado el reconocido valor que le dan a la función educadora, como dijeron algunos: “*comunica con los demás*” (Nora), “*les saca la plumita*” (Roberta).

Por su parte, para el docente, el contexto de aislamiento argumenta el problema de aprendizaje, dado por el desconocimiento de la cultura escolar al que condiciona el entorno serrano. Se refiere a hábitos encontrados, mutuamente extraños, en convivencia difícil. Señala que el rol que desempeñan cotidianamente supera el de maestro de aula -además de no dejar de ser “maestro” en ningún momento-. Según él, en la convivencia diaria, el maestro debe “dar el ejemplo”, y en el contexto rural este ejemplo responde al modelo de civilidad, asumiendo ese rol también en la cuestión doméstica de las rutinas en la escuela. Desde allí, apuesta a una posición jerárquica en el espacio escolarizado, que es además una posición dominante dentro de espacio social de la comunidad.

Respecto a los cambios en el mandato civilizador que define a la escuela, el director -que se autodefine de manera muy similar al docente- al tiempo que ve en las familias cierta

indolencia para con la escuela, por lo cual, según él, los padres le asignan una función asistencial -“..la escuela es la encargada, que es un depósito de niños y que les tiene que dar todo..”-, les reconoce que colaboran y trabajan para sostener la escuela albergue en condiciones adversas, y que la misma escuela les limita su participación: “se sentían medio desplazados”. La escuela, cuyos límites aparecen por momento permeados por su contexto, en la tensión y la disputa que entabla con las familias. Desde la voz del director, el docente y la celadora, operan un cerramiento del cual resulta un espacio vital, marcando un “adentro” y un “afuera”, cuyo espacio supone la coacción civilizadora de los tiempos escolares sobre los bio-ritmos naturales (Benito Escolano. En Ana Padawer, 2008:50).

Este escenario de lecturas encontradas y discordantes dan cuenta de la complejidad de los procesos educativos que los teóricos sociales de la educación abordaron desde diferentes perspectivas como, la imposición de un arbitrario cultural (Bourdieu y Passeron), los códigos de acceso (Bernstein), las prácticas de resistencia (Giroux), el currículum oculto (Apple), entre los mas importantes. Desde la etnografía educativa latinoamericana, Rockwell advierte procesos de redefinición de la cultura escolar en la *vida cotidiana* (Héller) que involucra a múltiples actores en diferentes planos de integración, condensados en la experiencia escolar. Con lo cual, el proceso educativo no se limita a un proceso de reproducción de un arbitrario cultural (Bourdieu), sino que hay procesos de apropiación por parte de los agentes socializados que condicionan los resultados del proceso formativo a una reelaboración cotidiana y local.

Conclusión

Si se piensa la escuela en términos “continuidad/discontinuidad” entre el espacio escolar y el espacio familiar, en los sectores pudientes, el espacio escolar se define en función del espacio social de referencia (Tiramonti), garantizando la continuidad y coherencia de los habitus de origen. En la medida que se desciende en la escala social, la escuela implica un ámbito recortado y en conflicto con el seno familiar. Aún cuando la consigna sea incorporar o articular la problemática familiar al contexto escolar para preservar la escolarización, en todo caso se define como una función central de compensar y/o sobrellevar “las carencias” del contexto familiar. Esto implicaría –para el caso de la educación primaria- una discontinuidad con los habitus de origen. En el caso de esta escuela, su carácter de albergue y rural -con la particular “domesticidad” de su trama cotidiana, reforzada por sus condiciones de “aislamiento”, en términos de invisibilización social- parecen alentar una resocialización que, mientras aparece aceptada, incluso demandada por las familias, como recurso estratégico de

integración social, paradójicamente genera un conflicto clave entre ambos ámbitos (el familiar y el escolar), retrasando (y, tal vez, vulnerando) procesos socializadores que habiliten la salida del sujeto escolarizado de un “mundo doméstico” a un “mundo social” que conlleve los criterios de especialización, competitividad, evaluación objetiva en orden a un proyectos orientado a continuar un itinerario educativo. Desde estas hipótesis preliminares sobre la impronta de espacio doméstico que desde lo legal institucional ya trae impresa la escuela albergue, se emprende un análisis acerca de las impugnaciones que se hacen al mandato civilizatorio desde una versión asistencialista de la escuela.

Bibliografía

- Batallán, Graciela. Docentes de Infancia. Ed. Paidós. Bs As, 2007.
- Berger, Peter. y Luckmann, Thomas. (1968). La construcción social de la realidad. Amorrortu editores. Bs As. 2003
- Bourdieu, Pierre. El Sentido Práctico. Ed. Taurus. Madrid. 1991
- ...: Razones Prácticas. Sobre la Teoría de la Acción. Anagrama. Barcelona. 1997
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant. Respuestas para una Antropología Reflexiva. Grijalbo. México. 1995
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1970). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ed.Fontamara, México, 1998
- de Certeau, Michel. La invención de lo cotidiano I. Artes del hacer. Universidad Iberoamericana. México, 1996.
- Devillard, Marie-José. Dpto. Antropología Social. Universidad Complutense. Madrid. Política y Sociedad 6/7. (1990) Madrid (pp. 103-111)
- Elías, Norbert. El Proceso de la Civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 1993. Primera Edición 1977.
- Harris, O. La unidad doméstica como una unidad natural. Nueva Antropología. Vol. VIII, N°30. México, 1986
- Jelin, Elizabeth. Familia y unidad doméstica: mundo público y privado. Buenos Aires, Estudios CEDES, 1982.

- Padawer, A. Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos. Editorial Teseo. Buenos Aires, 2008
- Rockwell, E. (coord.). La Escuela Cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México. 1997
- Rockwell, E., Ezpeleta, J. Escuela y clases subalternas. Cuadernos Políticos, Número 37, México, D.F., Editorial Era, julio –septiembre de 1983, pp.70-80.
- Schütz, Alfred. La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona. Paidós, 1993.
- Tiramonti, Guillermina (Comp.) (2004). La trama de desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, col. Biblioteca del docente, Buenos Aires: Manantial.
- Usátegui Basozabal, Elisa. La educación en Durkheim: ¿socialización versus conflicto? Revista Complutense de Educación. Vol.14. Núm. 1 (2003) 175-194. ISSN: 1130-2496.