

Escuelas primarias con ampliación de la jornada escolar y familias monoparentales: reconfiguraciones de prácticas y sentidos en torno a la escolarización de niños

Primary schools with extended school hours and single-parent families: reconfigurations of practices and meanings around the schooling of children

**María Soledad
Fernandez**

msfernandez@unrn.edu.ar

Universidad Nacional de Río
Negro - Sede Andina, IFDC
Bariloche. Argentina

Recibido: 25|07|17

Aceptado: 07|11|17

RESUMEN

La escuela primaria rionegrina, a partir del año 2006 ha tenido una serie de transformaciones en torno a la extensión del tiempo que los niños pasan dentro de la institución. Estos cambios en el eje temporal han traído también numerosas transformaciones vinculadas a las relaciones entre familia y escuela. Este trabajo se propone analizar, desde un enfoque etnográfico, como estos cambios son vividos por un grupo de madres solas a cargo del cuidado y escolarización de sus niños. Las tensiones entre familias monoparentales y escuela con ampliación de la jornada escolar cobran otros matices cuando, se observan relaciones, negociaciones y resistencias que re configuran los sentidos sobre la idea misma de escolarización.

Palabras clave: Ampliación de la jornada escolar; Familias monoparentales; Escolarización.

ABSTRACT

In the year 2006 the elementary schools of the Rio Negro province started a series of changes regarding the extension of the hours of children attendance. The change in school hours also brought a number of changes regarding the relationship between the school and the families of the children. This paper aims to analyse, from an ethnographical point of view, how these changes are experienced from the perspectives of single mothers in charge of taking care and schooling their children. The tensions between families with a single parent and the extension of school hours is then brought into focus, observing the relationships, negotiations and resistances that take place inside the very idea of what schooling means.

Key words: School time extension; Single parent families; Schooling.



INTRODUCCIÓN

A partir del año 2006, la escuela primaria rionegrina ha comenzado a transitar una serie de transformaciones en torno al dispositivo pedagógico. En este sentido, un grupo de escuelas de gestión pública y social, ubicadas en contextos de pobreza urbana en la ciudad de San Carlos de Bariloche, han ampliado su jornada pedagógica pasando de 4 horas y 15 minutos a 8 horas de trabajo con los niños. En este contexto, se reconfiguran prácticas, sentidos y relaciones en torno a qué significa escolarizar en escuelas con extensión de la jornada escolar. Esta pregunta, no es potestad únicamente de los trabajadores de la escuela, sino que también es un interrogante que interpela a las familias de los niños que asisten a estas instituciones.

La experiencia que aquí relato se desprende de mi trabajo de campo¹ en una escuela primaria de gestión pública ubicada en un barrio popular de la ciudad de Bariloche. El período de observación de las experiencias que analizo en este artículo ocurrió entre los meses de noviembre - diciembre de 2011 y retomando luego durante el año 2012.

El propósito de este trabajo consta en indagar las prácticas que un grupo de madres solas a cargo de niños en edad escolar ponen en juego en torno a los sentidos atribuidos al proceso de escolarización en escuelas primarias con ampliación de la jornada escolar. 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, 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, el cual implica, detenerse a pensar mientras que, simultáneamente, uno como investigador participa también de ciertos itinerarios. La decisión epistemológica y metodológica de hacer etnografía educativa entonces me permitió hacer un recorte sobre el universo existente de Escuelas de Jornada Extendida (EJE) en la provincia de Río Negro al momento de comenzar la investigación en el año 2011. En este sentido, la escuela Inayen² fue la primera institución educativa de gestión pública del nivel primario en implementar la jornada extendida en la ciudad de San Carlos de Bariloche y a la cual me acerqué en primera instancia como investigadora para conocer desde las perspectivas de sus propios actores “*qué era, que significaba la jornada extendida*” (Diario de Campo, 2011)

LA ESCUELA CON AMPLIACIÓN DE JORNADA EN “EL ALTO BARILOCHENSE”.

El programa de EJE comenzó a implementarse como política focalizada (Vassiliades, 2008) 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, siendo que, en ocasiones, representan intereses de los organismos internacionales que brindan el financiamiento³. En este contexto, la escuela Inayen fue seleccionada por contar con altos

¹ El trabajo de campo se enmarcó en la investigación de Tesis de Maestría en la Universidad Nacional de Quilmes titulada “Las relaciones entre escuela y familia en instituciones primarias con jornada extendida” bajo la dirección de la Dra. Ana Ramos. El mismo se realizó durante el período 2011-2014 en una escuela con ampliación de jornada ubicada en la periferia de la ciudad de Bariloche.

² En lengua mapuche significa “Estar cerca”.

³ Como en este caso, el Banco Interamericano de Desarrollo (2008)

indicadores de sobreedad, repitencia, desgranamiento y vulnerabilidad social y fue depositaria de este tipo de programas focalizados.

Las familias que envían a sus niños a esta escuela son vecinos de los dos barrios en los que el edificio escolar está emplazado (entre los barrios 2 de Abril y Unión). Ambos, forman parte, a su vez de un grupo de barriadas populares de la ciudad de S.C. de Bariloche llamadas comúnmente (desde una mirada hegemónica) como "El Alto". Estos barrios están comprendidos entre los cerros Otto, Carbón, Ñireco y Ventana atravesados por la Ruta Nacional 40 sur.

Esta representación acerca "Del Alto", responde a una doble dimensión en este análisis: familias del Alto - escuelas del Alto. Las representaciones que cargan de sentido a estas instituciones presuponen la idea de barrios pobres, cargados de violencia y delincuencia (Perez, 2004, Fernández, 2016). En este escenario, la escuela Inayen se conforma como la primera institución en la ciudad de Bariloche en contar con la modalidad de Jornada Extendida⁴ recibiendo a los niños y niñas de familias vecinas.

La etnografía, en tanto producción de "miniaturas etnográficas" (Geertz, 1987) que delinearán paisajes de la vida cotidiana de las personas, me permitió múltiples acercamientos a diferentes situaciones sociales que las personas que dan vida a esta escuela experimentan, poniendo en tensión sus propios sentidos acerca de múltiples miradas sobre la escuela, la educación, la escolarización y el cuidado infantil, entre otros grandes temas.

FAMILIAS MONOPARENTALES Y ESCUELA CON AMPLIACIÓN DE JORNADA ESCOLAR: UN GRUPO DE MADRES SOLAS Y EL SENTIDO DE ESCOLARIZACIÓN INFANTIL

Iniciado mi trabajo de campo en la escuela Inayen, comencé a observar ciertas prácticas regulares en un grupo de mujeres que me llamaban la atención. Mi presencia en la escuela era asidua, los maestros y directivos me solían decir que era "*una más de la escuela*" y pedirme pequeñas tareas cotidianas (ayudar con la leche, buscar niños que habían quedado jugando en el parque luego de haber terminado el recreo, ayudar con la distribución de materiales en los talleres) para los niños era la "*seño Sole*" y de esa manera, en cierta forma, legitimaba mi lugar con ellos desde mi rol - como trabajadora docente en otras instituciones - de "seño". Pero para los padres y adultos a cargo de niños que asistían a la escuela yo representaba diferentes roles y funciones del sistema educativo; para algunos era otra docente o la "*supervisora*" o la "*psicóloga*" "que enviaba la provincia "*para ver que se haga todo bien*" (Diario de Campo, noviembre 2011), pero para otros era una figura difusa que estaba en la escuela y no estaba, pero sabían que tenía un rol demarcado en la institución porque muchos actores me reconocían como las figuras antes mencionadas (la seño, la psicóloga, la supervisora). Ahora bien, del conjunto de adultos a cargo de niños que asistían a la escuela Inayen, observé un grupo de mujeres de entre 25 y 50 años aproximadamente que se reunían asiduamente de lunes a viernes breves minutos a la entrada de la escuela y a la salida de la misma para retirar a los niños. Este grupo estaba conformado en su mayoría por madres solas (Lupica, 2012) que llevaban / retiraban a sus hijos y / o a otros niños a su cargo. Estos niños asistían al nivel inicial que brinda la escuela y - o a los primeros grados de la escolaridad primaria - primero y segundo respectivamente. Para estas mujeres yo representaba alguna de esas encarnaciones, y esa disparidad de miradas sobre quien era, hacía que mi inclusión a ese grupo de "madres solas" se me hiciera difícil.

Comencé a definir a este colectivo que, a mis ojos eran un grupo que en breves momentos de la cotidianeidad escolar resaltaban como "el grupo de madres solas". Sin embargo, ese grupo de "madres solas" tejían redes sociales para encarar la tarea de estar a cargo del hogar, del cuidado de los niños y de sostener la escolarización mediante estrategias informales y espontáneas que a los ojos de la escuela, pasaban inadvertidos. Retomé la categoría de familias monoparentales (Landro Hernandez, 2001, Almeda y Di Nella 2011 a y b, Segalen, 2013) para definir teóricamente a "el

⁴ La Jornada Extendida implica 8 horas diarias de trabajo pedagógico con los niños de primero a séptimo grado de lunes a viernes.



grupo de madres solas". Los desarrollos teóricos actuales sobre monoparentalidad o familias monoparentales, plantean la necesidad de romper con miradas hegemónicas acerca de qué es y que no es una familia partiendo de la biparentalidad, para retomar enfoques más ligados a la diversidad o pluralidad familiar. En este sentido, para Almeda y Di Nella (2011) las familias monoparentales se sitúan en el marco de la diversidad familiar como una forma más de convivir familiarmente. En este marco, una vez que identifiqué a este grupo, me propuse en el trabajo de campo comenzar con pequeños acercamientos que me permitiesen comprender quiénes eran estas mujeres y qué relaciones mantenían con la escuela, ya que, desde el interior de la institución escolar, este conjunto de madres no era visibilizado como tal, sino que se enmarcaba en el gran colectivo que conforman "los padres de la escuela Inayen". Al principio comencé a acercarme con el saludo cotidiano y haciendo preguntas y comentarios cordiales: "*¿Cómo están?*" / "*¿Qué frío hace hoy?*", entre otras interacciones de este tipo. Observaba que tenían una rutina, se reunían en su mayoría todas estas mujeres (un grupo de entre 4 y 6) de lunes a viernes en el ingreso de los niños pequeños a la escuela (aproximadamente entre las 8:15 y las 8:50 hs.) y se volvían a encontrar a la salida de la misma (17:20 hs.) Mi inclusión al grupo -sobre todo a la salida de la escuela que eran los momentos con más constancia del grupo- ocurrió cuando una de estas mujeres me hizo una serie de preguntas que apuntaban a mi vida privada y a mi condición de mujer asalariada:

- *Nora: Señal ud. tiene hijos?*
- *Sole: no, no tengo*
- *Nora: pero ud. trabaja, no la mantiene nadie, no?*
- *Sole: sí, yo trabajo, hace mucho no me mantiene nadie (risas)*
- *Nora y otras madres: ah que bien, los hombres acá no entran vio (risas) -Quién los necesita (risas)*

Esta interacción marcó mi inclusión al grupo, "*mujer sola sin que nadie la mantiene*" pensaba adentro mío. En este sentido, recupero de Judith Butler (2007) la concepción de género no como un acto natural sino performativo y desde allí pensar a este grupo de "*mujeres solas a cargo de niños*" desde la performatividad del género.

Así, para las familias monoparentales a cargo de mujeres o la monomarentalidad (Almeda, Di Nella, 2011 b, Lupica, 2012) implican por parte de estas mujeres incrementar sus esfuerzos laborales, domésticos y extradomésticos para, en este caso, sostener el proceso de escolarización infantil. Esta situación, cuando se enmarca en contextos de pobreza urbana, no sólo produce y reproduce situaciones de vulnerabilidad, sino también, de desigualdad social. En estas escenas que retrato de mi trabajo de campo, la reunión cotidiana de estas mujeres da cuenta de este esfuerzo que, en ocasiones, dada la sobrecarga de tareas y responsabilidades, reproducen como mencionara anteriormente, situaciones de desigualdad.

En este sentido, la categoría "*nadie la mantiene*" opera como un sentido que necesariamente divide las aguas entre las mujeres -madres solas a cargo de niños, trabajadoras asalariadas y las mujeres en pareja a cargo de niños también que se ocupan del trabajo doméstico-sin salario -. Asimismo, esta categoría nativa "*nadie la mantiene*" refuerza, por un lado, la concepción de género como acto performativo (Butler, 2007) al estar estas mujeres teniendo que reconfigurar la idea hegemónica del "*ser mujer - femenina*" con la del "*ser hombre - masculino*" en un contexto capitalista y patriarcal, concibiéndose como proveedoras económicas del hogar que prescinde de ese "*hombre - proveedor*" que en apariencia no entra dentro de la lógica de relaciones sociales que allí se mantienen. Cuando comprendí estos sentidos que dan forma al "*ser mujer sola - nadie la mantiene*" como una categoría nativa y ficticia acerca de la concepción de género en un contexto esencialmente patriarcal, pude ingresar a estos grupos creados cotidianamente a la salida de la escuela con una mirada construida para ese escenario, puesta en las redes que entre ellas tejen con relación a la escuela.

LA SALIDA DE LA ESCUELA Y EL GRUPO DE MADRES SOLAS

A partir del recorte de mi diario de campo que relato anteriormente, comencé a participar de las charlas de estas mujeres a la salida de la escuela. En esos breves -pero intensos- momentos de reunión, hablaban mucho y rápidamente hasta que recibían a los niños y se volvían a sus casas caminando juntas. Estas mujeres si bien vivían todas cerca, en el barrio Unión, y se ayudaban mutuamente en diversas tareas vinculadas al cuidado de los niños, los momentos que tenían, de acuerdo a sus dichos "para ellas" eran esos minutos a la entrada y salida de la escuela. En esas conversaciones se incluían temas de cuidado infantil, problemas económicos o con miembros de la familia, de vivienda, con ex parejas, o con los padres de los niños, la falta de trabajo, situaciones vividas en la escuela con los niños y los maestros o temas vinculados a la organización de tareas si alguna no podía ocuparse de los niños al día siguiente. Observaba que, se ponían en juego estrategias de solidaridad familiar (Meil, 2004) dado que, estos momentos alrededor de la escuela servían para organizarse; si alguna de estas mujeres no podía acercarse a la escuela, otra le proponía "yo te los alcanzo a tu casa -a los niños-", "yo vengo, mañana arreglamos". La escuela aparecía como el espacio común entre estas mujeres y los niños.

Una característica de este grupo, que comencé a observar luego de varias interacciones era que en general, se distanciaban de otros padres y madres que también estaban esperando o llevando a sus hijos a la escuela. Participando de estos espacios con las madres, comprendí que entre ellas existían lazos cercanos familiares y de vivencias personales. Por un lado, estas mujeres vivían en casas precarias construidas sobre terrenos cercanos a la escuela Inayen. Estas construcciones se ubicaban a la vera de la ruta 40 sur, eran locaciones que los diferentes actores del barrio y la escuela nominaban como "Las tomas". Eran terrenos ocupados por familias de los barrios cercanos a la escuela Inayen⁵.

Estas mujeres (madres, tías y abuelas de niños que asisten a la escuela) se ocupaban del cuidado de sus propios hijos y en algunos casos ocasionalmente o en otros diariamente, cuidaban a niños de otras mujeres u hombres de la familia que por diferentes motivos no podían hacerse cargo: trabajos domésticos con cama adentro o trabajos de largas jornadas, también algunos de estos privados de su libertad o que dejaron a los niños al cuidado de estas mujeres y se mudaron a otra provincia a trabajar. En estos casos, las estrategias de solidaridad familiar e informal (Meil, 2004) primaban entre las relaciones e interacciones que establecían.

Ahora bien, en mi recorte de campo, me llamaba la atención de este grupo no sólo la asiduidad con la que se reunían en la puerta de la escuela si no también y sobre todo, los sentidos que estas mujeres solas a cargo de niños le atribuían a la escolarización de estos.

En este sentido, comencé a registrar que para este grupo "la escuela es importante para los chicos" pero en tensión con este otro discurso de "En esta escuela no se que aprenden". Si bien en otros ámbitos entre la escuela y sus límites encontraba discursos similares por parte de otros adultos a cargo de niños en este grupo comenzó a tomar mayores significaciones. La escuela encarnaba para estas madres la escolarización y, dentro de esta, aspectos importantes como la formación ciudadana y para el mercado. Aparecía en este grupo una mirada diferenciada entre que es educar y qué es escolarizar (Levinson y Holland, 1996). La educación más vinculada al trabajo doméstico y transmisión de valores y la escolarización como el proceso que lleva adelante la escuela y relacionado con saberes "útiles" (y que no pueden ser transmitidos en el hogar) para la vida en sociedad:

"María: Yo traigo a mi hija acá para que aprenda cosas que le sirvan después. Yo quiero que siga estudiando, mis otros hijos no pudieron pero quiero que ella sea alguien. Acá no se que aprenden con tantos talleres - le pregunto por sus sobrinos, que ella trae regularmente, niños pequeños que van a la sala de nivel inicial, me responde:

⁵ La problemática habitacional en los barrios populares de la ciudad de Bariloche representa un tema de suma complejidad, que si bien no será tratado en este trabajo, si forma parte de los análisis que aquí se desarrollan. Para un análisis más profundo de la problemática del acceso a la tierra en la ciudad de Bariloche sugiero el trabajo de: Paolinelli, J., et. al. *Lotes sin dueño. Derecho de propiedad y abandono como problema urbano*. UNRN editorial. 2017

"Laura: Yo pedí que enseñen computación, con las computadoras nuevas que aprendan algo que les sirva! (se refiere a las notebooks de Conectar igualdad). En mi casa no tengo una computadora, no puedo pagarles una, que aprendan acá esas cosas que una no les puede enseñar porque no lo conoce." (Diario de campo, noviembre de 2012)

"Eugenia: La escuela es importante, pero tienen que enseñar como cuando iba yo a la escuela, como cuando mandaba a mis hijos más grandes." (Diario de campo, noviembre de 2011)

"Ana: Yo tengo mi casilla en la toma de abajo (se refiere al conjunto de casas precarias ubicadas entre la ruta 40 sur y la ladera sur del Cerro Otto, a continuación de los barrios donde se asienta la escuela Inayen) y si pasa algo allá o me pasa algo con los chicos, puedo venir acá... (le pregunto por el modo de organización de la escuela, que le parece la extensión de jornada) no entiendo mucho que hacen en la escuela, para que vienen tantas horas, ¿Qué enseñan que hace falta tanto tiempo acá adentro?" (Diario de campo, septiembre 2012)

Esta tensión entre saberes que debe transmitir la escuela y aquellos que transmiten en los hogares se vincula con presuposiciones por parte de este grupo acerca de qué significa educar y escolarizar en el contexto local. La enseñanza de ciertos valores quedan restringidas al campo de la familia y la enseñanza de contenidos curriculares vivenciados por estas mujeres ya sea en sus trayectorias educativas (Terigi, 2009) son considerados útiles por observar en el mundo actual la necesidad de aprender de ellos y la imposibilidad de ciertos sectores de la sociedad de poder brindarlos (como el acceso a una notebook) y reclamarle entonces a la escuela como agente del Estado su inclusión en la currícula de los niños. En este sentido, la escuela también aparece como la garante del derecho a la educación de los niños, en torno a saberes y bienes culturales que las familias no deben ni pueden afrontar.

La mirada puesta en *"la escuela es importante"* en la vida de los niños, para estas madres asumía características propias del legado moderno de escuela. Para muchas de estas mujeres a cargo de sus hogares, sus niños y en algunos casos de otros familiares viviendo con ellas, la escuela se convertía en un ámbito de encuentro, de ayuda y de contención. Resalto esta mirada de la contención porque la observé con fuerza en mis encuentros con este grupo, no siendo tan significativo este posicionamiento en otros grupos de padres o adultos a cargo de niños.

Nora: Acá a veces vengo a que la directora me lea cartas que me llegan del juzgado por el tema de mi hijo (esta mujer tiene a su hijo detenido en un penal) o que me ayuden con las cartas que a veces llegan de la municipalidad o de la CEB⁶.

Analia: Cuando hay algo de la tarea que los chicos no saben hacer, vengo acá a que les expliquen de vuelta, yo no tengo paciencia para enseñarles, pero vengo acá y se que las señas ayudan después de clase si hace falta.

En estos recortes etnográficos, la escuela se muestra también como un espacio de contención y ayuda. No sólo en relación al apoyo que estas mujeres realizan en torno al sostenimiento de la escolarización infantil, sino también en otros temas propios de la vida adulta. La escuela se configura desde un carácter relacional entre ella y estas familias monoparentales en una comunidad al decir de Rose (2003):

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

⁶ La CEB es la cooperativa de Electricidad Bariloche, la distribuidora de energía eléctrica a la ciudad.

De esta manera, ciertos actores de la escena escolar, como la directora, las maestras y la portera principalmente, aparecen como mediadoras de ciertos itinerarios que vinculan la educación de los niños, el cuidado de estos y las responsabilidades sociales que implica ser un adulto a cargo de niños.

Ahora bien, así como para este grupo de mujeres la escuela cobra un papel fundamental, desde la mirada del personal de la escuela, estas madres y sus interacciones alrededor del edificio escolar diariamente aparecen como difusas, sin lograr identificarlo como un grupo -implícitamente-organizado con las tareas de la escuela y el cuidado de los niños. En este sentido, al consultar al personal de la escuela por estas mujeres, que durante mi trabajo de campo estuvieron más o menos establemente reuniéndose a la entrada y salida de la escuela, en general sus representaciones por un lado, no las identifican como un grupo aparte, si no como parte del gran colectivo de padres que está en la puerta de la escuela a la entrada y salida de los niños y por otro lado, resaltan ciertas individualidades de estas mujeres vinculadas a cuestiones de contención:

Directora: Frente a mi pregunta de como se relacionan con este grupo de mujeres -que no identifican como grupo si no como madres que se reúnen a la entrada y salida- me responde: Son todos parientes, la madre de unos es la tía de otros y la ex mujer de otro y hermana de aquel, son todos parientes y se juntan acá pero viven todas cerca, están juntos todo el tiempo. Vienen a la escuela a pedir que la maestra enseñe algo puntual, no entienden que la Jornada Extendida va más allá de la escolarización, acá queremos des-escolarizar la escuela, hacer que lo que enseña la escuela sea emancipador, enseñar arte y que con el arte aprendan los contenidos del curriculum. En general no lo entienden, y estas chicas que me preguntan tampoco... Pero estas chicas como tienen chicos chicos participan bastante en la escuela y tenemos una relación fluida. Necesitan algo, la escuela está, para todos, pero está. Acá de las mamás que mencionas, han venido a buscar comida, pedir pañales, que les leamos cartas o llamar por teléfono por ellas a algún médico, abogado, lo que haga falta, lo hacemos. Una de ellas me trajo hace poco a los nenes con varicela, que se le mojó la leña y no podía tenerlos en la casa porque se pasaban de frío, trajo a tres nenes, alumnos de acá, que hice yo? usé la dirección como salita, con colchonetas y mantas y los dejé acá calentitos, separados del resto. Al mediodía vino la abuela de los nenes y se los llevó a su casa, ya habían comido y les dimos un tecito con jengibre y miel. Que voy a hacer? si no tienen nada algunos... Somos parte del barrio y queremos que así lo sientan todos." (Diario de campo, Mayo de 2012)

"Claudia - maestra: Frente a mi pregunta por alguna articulación entre ella y las familias haciendo hincapié en varios de los hijos de estas mujeres que está en 2do grado, me responde: si vienen seguido, pero no están siempre como vos me decís, al menos yo no las veo todos los días. Son todas las Gonzalez, todas parientes. Es un problema porque cuando retas a alguno de los chicos te saltan 15. Pero ellas se ocupan de los chicos, pero como todos, cuando necesitan algo, vienen corriendo, cuando les pedís que vengan, hay que ir a buscarlas a la casa porque no te vienen." (Diario de campo, abril de 2012)

La escuela cobra protagonismo en la vida de estas mujeres en tanto apoyo a la cotidianidad de sus vidas. Es significativo que para el personal de la escuela, los grupos de padres son una unidad que tienen características similares, aunque, a la hora de pensarse, como escuela y su relación con la comunidad (Rose, 2003) estos grupos de adultos a cargo, al menos desde la mirada etnográfica que propongo, no son iguales. Este grupo, identificado en mi trabajo de campo como "el grupo de madres solas" sistemáticamente se encuentran en la escuela, reconociéndola como un espacio de contención cotidiano que utilizan y resignifican en función de sus necesidades y demandas. Desde la mirada del personal de la escuela, no solo no reconocen el tejido de acciones que estas mujeres llevan adelante si no que, al nominarlas como "las Gonzalez, todas parientes" invisibilizan este entramado a la hora que también identifican al colectivo como parte de un problema y no de una solución que se entretuje en los márgenes de la escuela y que ubican a la institución educativa en un lugar privilegiado: la escolarización de los niños y la contención de las familias.

Para profundizar esta idea del lugar que este grupo de madres le otorga a la escuela, en mis notas de campo aparecen algunos relatos que delinearán esta imagen de la escuela con ampliación de la jornada escolar como un espacio de contención - escolarización:

Elida: Yo traigo a los nenes temprano, 8 y media pero a veces a las 7 y 20 me los deja mi hermana cuando tengo que trabajar en el turno de la noche (es mucama en una clínica de la ciudad) que ella entra a las 8 a trabajar en el centro. Decí que acá Lourdes (la portera) nos conoce del barrio y llega antes de las 7 y nos recibe a los chicos de los papás que salimos bien temprano a trabajar, para que no se congelen afuera, en invierno acá hace mucho frío, mucha helada. En mi casa solitos no se pueden quedar, no me siento tranquila son chicos todavía, pero acá sí, así que vienen temprano y se van a esta hora (eran las 17:20 aproximadamente). Acá los cuidan bien a los chicos, todos se preocupan por los nenes" (Diario de campo, agosto 2012)

"Sabrina: Yo vengo a veces a preguntar a la directora por mis hijos, no a la seño, a la directora que me diga que hacen que necesitan.

Investigadora: ¿Qué cosas venís a preguntar?

Sabrina: y ... cosas de la escuela, de si me llaman porque se portan mal o si tienen problemas con lo que tienen que aprender, que me lo digan así los miro en casa que hagan la tarea, que estudien. Pero yo vengo por todo (risas entre las otras mujeres, afirman con la cabeza) por todo!. La directora me ayudó mucho a mí y a mis hijos, mucho mucho." (Diario de campo, noviembre de 2012)

Laura: Si tengo un problema o algo serio vengo acá, acá las seños y la directora ayudan mucho. Con los chicos una tiene que estar pendiente. Entre nosotras nos ayudamos, sobre todo con los temas de la escuela. Con esto que la escuela dura más tiempo, venimos seguidos a preguntar, van a dar boletín, vos sabes? (me pregunta a mí, le respondo que no sé). Eso lo tengo que preguntar ahora cuando vea a la señorita le digo. Esas cosas de como es la escuela cambia y no nos parece muy bien, pero acá te ayudan mucho. Frente a mi pregunta por cómo se organiza con su familia cuando no puede acercarse a la escuela me responde: Si mi hermana no puede venir, vengo yo o mi vieja. A veces mando a mis hermanos más chicos que venga a buscar a los chicos. Solos no andan. Acá somos todos familiares viste, todos parientes! (risas). Por suerte mira, porque como está la mano mejor estar acompañados. Le vuelvo a preguntar por la relación con la escuela, me responde: Acá una de mis hijas, cada dos por tres tenía dolores de cabeza que me llamaban de acá (la escuela) para que alguien la venga a buscar de lo descompuesta que estaba. Y bueno, un día me llamó la directora y me preguntó si Cecilia no estaba necesitando anteojos, que había una señora que me podía ayudar. Y así fue, desde acá me sacaron el turno en el hospital y ahora mi nena tiene sus anteojos. (Diario de campo, octubre de 2012)

Esta tensión entre la escuela del saber opuesta a la escuela de la contención interpela los sentidos sobre la misma escolarización en una escuela con ampliación de jornada. Es decir, por un lado, mientras para estas mujeres, la escuela se convierte en el espacio de escucha y contención privilegiado dentro de instituciones de la sociedad civil, para la escuela, este grupo es invisibilizado, formando parte del gran colectivo de adultos a cargo de niños a los que la escuela brinda ayuda. Y por otro lado, la escuela para estas mujeres es un espacio de transmisión de contenidos socialmente legitimados que permitirán, en ocasiones, el ascenso social "ser alguien en la vida", sin embargo, el modo de trabajo del dispositivo pedagógico de la Jornada Extendida implica otras formas de trabajar con los contenidos curriculares, que, al alejarse de las representaciones sociales por parte de estas mujeres acerca de lo que es y no es una escuela, ese proceso de escolarización en ocasiones también es invisibilizado.



ALGUNAS CONCLUSIONES

Este trabajo se propuso interpelar los sentidos que un grupo de madres a cargo de niños producen y reproducen en torno a los procesos de escolarización infantil. En este marco, como se analizara anteriormente, este grupo se organiza implícitamente en los márgenes de la escuela para sostener, mediante estrategias de solidaridad informales y familiares, la escolarización de los niños. Esto implica no sólo garantizar la asistencia diaria a la escuela si no también se pone en juego, tal como lo plantean Alison Griffith y Dorothy Smith (2005) la disponibilidad de las mujeres para hacer trabajo no pago que permita sostener y complementar la tarea educativa de la escuela. En este sentido, este grupo de mujeres a cargo de sus hogares y sus hijos se ocupan de proveer económicamente poniendo en tensión las miradas hegemónicas sobre “el hombre (ausente) proveedor” al tiempo que también, mediante trabajo no pago e invisibilizado por la escuela sostienen diferentes acciones que vinculan a la escuela con su función educadora más allá de los límites del edificio escolar.

Los esfuerzos de estos grupos por mantenerse unidos mediante estrategias informales pero sistemáticas, no son del todo visibilizados por la escuela -en tanto aparato estatal e institución de la sociedad civil- perdiéndose, de esta manera sus sentidos verdaderamente emancipatorios y dejando ver una mirada folclorizada sobre las relaciones de parentesco que obturan desde miradas complejas la tarea que estos grupos minoritarios realizan para sostener el trabajo de la escuela.



REFERENCIAS

1. Almeda Samaranch, Elisabet; Di Nella, Dino. "Monoparentalidad, género y bienestar". *Bienestar, protección social y monoparentalidad*. Eds. Samaranch, E. y Di Nella, D. Barcelona: Copalqui Editorial, 2011 a. Impreso.
2. Almeda Samaranch, Elisabet; Di Nella, Dino. "Entre la ley y la experiencia. Nociones y redes de familias monoparentales" *Las familias monoparentales a debate*. Eds. Samaranch, E. y Di Nella, D. Barcelona: Copalqui Editorial, 2011 b. Impreso.
3. Butler, Judith. *El género en disputa*. Barcelona: Paidós, 2007. Impreso.
4. Fernández, M. Soledad. *Las relaciones entre escuela y familia en instituciones primarias con Jornada Extendida en la periferia de barrios y ciudades rionegrinas: Aportes desde la etnografía educativa*. Viedma: Ed. Universidad Nacional de Río Negro, 2016. http://editorial.unrn.edu.ar/index.php/catalogo/346/view_bl/52/nuevos-horizontes/23/las-relaciones-entre-escuela-y-familia?tab=getmybooksTab&is_show_data=1 Web. 25/07/17 visitado.
5. Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1987. Impreso.
6. Griffith, Allison y Smith, Dorothy *Mothering for schooling*. Nueva York: Routledge, 2005. Impreso.
7. Guber, Rosana. *La Etnografía: Método, Campo y Reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Norma 2002. Impreso.
8. Landero Hernández, René. "Las familias monoparentales: sus características y tipología". *Revista de Ciencias Sociales*, 01-2001: pp. 9-23 Universidad de Costa Rica, San José. Impreso.
9. Levinson, B., D. Foley y Holland, D. *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. Albany, State University of New York. 1996. Impreso.
10. Lupica, Carina. "Madres solas en la argentina. dilemas y recursos para hacer frente al trabajo remunerado y al cuidado de los hijos". *Revista del Hospital Materno Infantil Ramón Sardá*. 2012: pp. 13-17. Buenos Aires: Hospital Materno Infantil Ramón Sardá. <http://www.redalyc.org/pdf/912/91224234003.pdf> Web. 25/07/17 visitado.
11. Meil, Gerardo. "Cambios en las relaciones familiares y en la solidaridad familiar". *Revista Arbor*, 2004: pp. 263-312. Madrid: CSIC. <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/568/569> Web. 25/07/17 visitado.
12. Perez, Soledad. "Identidades urbanas y relocalización de la pobreza". *Revista Intersecciones en Antropología* 5, 2004: pp. 177 -186. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales - UNCPBA. Impreso.
13. Rose, Nikolas. "Identidad, genealogía, historia", *Cuestiones de identidad cultural*. Stuart Hall - Paul Du Gay. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003. pp. 214-250. Impreso.
14. Segalen, Martine. *Sociología de la familia*. Mar del Plata: EUDEM, 2013. Impreso.
15. Terigi, Flavia. *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009. Impreso.
16. Vassiliades, Alejandro. "Regulación social, gobernabilidad y políticas educativas entre la focalización y la heterodoxia: la propuesta del programa integral para la igualdad educativa". *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 2008: pp.187-212. La Pampa: UNLPam. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n05a10vassiliades.pdf> Web. 25/07/17 visitado.