

Experiencias educativas de infancias en una escuela albergue rural (Pampa de Olaen, Córdoba). Entre el hacer extensionista y el conocimiento local

Educational Experiences of Children in a Rural Boarding School (Pampa de Olaen, Córdoba): Between University Extension Work and Local Knowledge

Experiências educativas de crianças em uma escola internato rural (Pampa de Olaen, Córdoba): Entre a extensão universitária e o saber local

Bergero María y Pussetto Mariano¹

Resumen:

En este artículo nos proponemos analizar las experiencias educativas de niños y niñas que viven en una escuela albergue rural ubicada en la Pampa de Olaen, provincia de Córdoba, en articulación con un proyecto de extensión universitaria radicado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Este trabajo se sustenta desde un enfoque socioantropológico y construye su análisis a partir de la reconstrucción de un conjunto de escenas etnográficas que nos permiten comprender la trama de significaciones que allí se producen y reconocer diversos procesos de apropiación y subversión. Asimismo, buscamos

¹ María Bergero: Escuela de Nutrición, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba. mbergero@unc.edu.ar

Mariano Pussetto: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba; Becario doctoral del CONICET. mariano.pussetto@unc.edu.ar

Fecha de realización del artículo: abril-mayo de 2025.

reflexionar sobre el lugar de enunciación de los sujetos participantes en torno al vínculo construido en la relación universidad-escuela.

De manera singular haremos foco en las siguientes dimensiones de la experiencia: ‘los tiempos escolares’, más específicamente en cómo los tiempos del proyecto de extensión se tensionan con los tiempos y dinámicas escolares; ‘las formas de participación’, enfatizando la propuesta de co-construcción desde la cual se pretende llevar adelante el proyecto extensionista, las apropiaciones y subversiones que allí se generan de parte de los actores escolares. Y de una manera más incipiente, atendemos a ‘la selectividad y la agrupación escolar’, advirtiendo los vínculos familiares (de parentesco) que los/as niños/as tienen entre ellos/as, las nociones de familia que construyen en la convivencia escolar y las dinámicas de plurigrado que posibilita cierta afinidad con el trabajo en simultáneo con estudiantes que van de primero a sexto grado.

Palabras clave: Experiencias educativas; infancias; extensión; escuela rural

Abstract: This article analyzes the educational experiences of children who live and study at a rural boarding school located in Pampa de Olaen, in the province of Córdoba, Argentina. The study is carried out in connection with a university extension project based at the School of Philosophy and Humanities of the National University of Córdoba. Grounded in a socio-anthropological approach, the analysis is built through the reconstruction of a series of ethnographic scenes that allow us to explore the web of meanings produced in this context and to identify various processes of appropriation and subversion. At the same time, the article reflects on the participants’ positions of enunciation, particularly regarding the relationship established between the university and the school.

We focus specifically on the following dimensions of experience: first, *school temporalities*, examining how the timelines and dynamics of the extension project come into tension with those of the school itself; second, *forms of participation*, focusing on the project’s co-construction approach and the ways in which school actors appropriate and reinterpret it; and finally, in a more exploratory manner, *school selectivity and groupings*, attending to kinship ties among the children, the notions of family shaped through school life, and the multigrade classroom dynamics that foster affinities across students from first to sixth grade.

Keywords: Educational experiences; childhood; university extension; rural school

Resumo:

Neste artigo, propomos analisar as experiências educativas de crianças que vivem em uma escola internato rural localizada na Pampa de Olaen, província de Córdoba, em articulação com um projeto de extensão universitária vinculado à Faculdade de Filosofia e Humanidades da Universidade Nacional de Córdoba. Este trabalho está ancorado em uma perspectiva socioantropológica e constrói sua análise a partir da reconstrução de um conjunto de cenas etnográficas que nos permitem compreender a trama de significados ali produzida e reconhecer diversos processos de apropriação e subversão. Ao mesmo tempo, buscamos refletir sobre o lugar de enunciação dos sujeitos participantes em relação ao vínculo estabelecido entre

universidade e escola.

De forma particular, enfocamos as seguintes dimensões da experiência: em primeiro lugar, os *tempos escolares*, com ênfase em como os tempos e dinâmicas do projeto de extensão tensionam os tempos institucionais da escola; em segundo lugar, as *formas de participação*, centrando a atenção na proposta de co-construção que orienta o projeto extensionista e nas apropriações e ressignificações realizadas pelos atores escolares; e, por fim, de maneira mais exploratória, a *seletividade e a organização escolar*, observando os vínculos familiares (de parentesco) entre as crianças, as noções de família construídas na convivência escolar e as dinâmicas multisseriadas que favorecem a aprendizagem conjunta entre alunos do primeiro ao sexto ano.

Palavras-chave: Experiências educativas; infância; extensão universitária; escola rural

Introducción

En este escrito analizamos las relaciones y prácticas que conforman las experiencias educativas de niños y niñas² que viven en una escuela albergue rural, en articulación con un proyecto de extensión universitaria. En ese marco, reconstruimos un conjunto de escenas etnográficas que nos permiten comprender la trama de significaciones que allí se producen y reconocer diversos procesos de apropiación y subversión. Para ello describiremos, primero, el contexto y surgimiento del proyecto de extensión titulado *Raíces. Narrativas e historia de la escuela-albergue Obispo Salguero (Pampa de Olaen, Córdoba)* y el posicionamiento desde el cual trabajamos³. En segundo lugar, reconstruiremos las escenas que nos permitan describir la trama de significaciones que se producen en tales experiencias educativas vinculadas con los procesos de apropiación y subversión que se motorizan en ellas. Finalmente, reflexionaremos sobre el lugar de enunciación de los sujetos participantes en torno al vínculo construido en la relación universidad-escuela.

En este trabajo entendemos a las experiencias educativas como el conjunto de prácticas y relaciones, históricamente institucionalizadas, que se producen en los contextos educativos y los sentidos que adquieren los procesos de apropiación para los sujetos (Rockwell, 1995; Achilli, 1996). Esta conceptualización nos permite reconocer las prácticas y relaciones en las que participan los sujetos en el cotidiano escolar, los procesos de significación que van

2 Este texto está escrito apelando a la construcción de género masculino/femenino atendiendo a los modos de uso habituales en el marco de la población con la que trabajamos en el proyecto extensionista y a las facilidades que supone para accesibilizar la lectura. Además, nos referimos en femenino o masculino en aquellos casos en los que la propia persona se expresa sobre sí desde determinada identidad de género y en expresiones de uso corriente en masculino (por ejemplo, los sujetos). Asimismo, asumimos la limitación sexo-genérica de esta forma de escritura binomial, por lo que consideramos importante dar cuenta de ello recordando siempre la necesidad de revisar los usos del lenguaje y las modalidades que adoptamos en la escritura académica.

3 Consideramos fundamental expresar que, más allá de la autoría de este texto en particular, tanto el desarrollo de toda la tarea extensionista como específicamente la escritura de los registros etnográficos que ponemos a jugar en este artículo, corresponden a un trabajo colectivo que involucra a las doce personas que conformamos el equipo *Raíces*. Sin esa pluralidad de miradas, voces y esfuerzos, no hubiese sido posible elaborar el presente escrito.

construyendo a partir de la recepción y reinterpretaciones del orden institucional, así como los límites y posibilidades que ese contexto presenta. En continuidad a esta manera de comprender las experiencias educativas, y en diálogo con lo que nos propone Rockwell (1995), recuperamos parte de la dimensión estructural de la experiencia escolar para ponerla a jugar en relación con el hacer extensionista. Desde allí, entonces, nos interesa profundizar en: ‘Los tiempos escolares’, más específicamente en cómo los tiempos del proyecto de extensión se tensionan con los tiempos y dinámicas escolares. ‘Las formas de participación’, haciendo foco en la propuesta de co-construcción desde la cual se pretende llevar adelante el proyecto extensionista y en las apropiaciones y subversiones que allí se generan de parte de los actores escolares. Y de una manera más incipiente, atendemos a ‘la selectividad y la agrupación escolar’, advirtiendo los vínculos familiares (de parentesco) que los/as niños/as tienen entre ellos/as, las nociones de familia que construyen en la convivencia escolar y las dinámicas de plurigrado que posibilita cierta afinidad con el trabajo en simultáneo con estudiantes que van de primero a sexto grado⁴.

Siguiendo a Rockwell (1995; 2011), si pensamos el cotidiano escolar no como aquellos aspectos que se reproducen inmutablemente cada día, sino como espacios en los que se integran los procesos de reproducción y apropiación cultural, podemos insertar la tarea extensionista en dicha trama experiencial. Así, las formas de recepción y participación en las propuestas que —desde cierta posición de la extensión universitaria— llevamos en cada viaje a la escuela, nos permiten ensayar lecturas acerca de las significaciones de los/as niños/as y las relaciones vinculares y territoriales que construimos a lo largo de estos años de proyecto. Es, justamente, sobre esa experiencia de relación entre la escuela y el hacer extensionista, que nos proponemos reflexionar.

En relación al abordaje teórico-metodológico, este trabajo busca analizar dichas experiencias educativas desde un enfoque socioantropológico, atendiendo su carácter relacional dialéctico atento a los procesos y los movimientos que se dan en las prácticas y relaciones sociales, sin perder de vista el carácter contradictorio y conflictivo de estos procesos (Achilli, 2005). Para ello, desde el año 2022 producimos, a partir de la observación participante, registros etnográficos de manera colectiva que nos permiten reconstruir las prácticas y los sentidos que se traman en el hacer extensionista y su vinculación con la vida cotidiana escolar. Desde sus inicios garantizamos como mínimo un viaje mensual a la escuela y en ocasiones especiales hemos podido quedarnos a dormir lo cual nos posibilitó profundizar la propuesta y conocer de manera más próxima el habitar la escuela. Con estricta rigurosidad llevamos adelante dicho registro colectivo que nos permite comprender las tramas de sentidos que allí se producen, así como también se ha convertido en un elemento central para reflexionar sobre nuestro quehacer. También, a lo largo de estos años hemos realizado entrevistas a diversos actores de la institución que nos permitieron conocer parte de la historia institucional y las maneras singulares en que enuncian sus experiencias.

Puntualmente para este artículo vamos a trabajar con registros etnográficos específicos que nos permiten problematizar las dimensiones de las experiencias que mencionamos anteriormente. Para ello, ordenamos el escrito de la siguiente manera: un primer apartado de

4 Si bien esta última dimensión es sumamente significativa en la escuela albergue, en este texto tendrá un lugar secundario ya que abordarla en su complejidad supone un trabajo analítico en sí mismo previsto para otro artículo.

presentación, contexto de inscripción de la escuela y perspectiva del proyecto de extensión; en el segundo apartado reflexionamos sobre los procesos de apropiación y subversión que despliegan los/as niños/as en relación a las propuestas extensionistas (deteniéndonos en las siguientes dimensiones: tensión entre tiempos escolares-tiempos extensionistas; formas de participación de los/as niños/as en las actividades propuestas; selectividad y agrupación escolar vinculado a ciertos rasgos particulares de esta escuela rural con albergue); finalmente, en el tercer apartado, nos detenemos a analizar escenas que permiten poner en tensión los universos sociales que se entrelazan en la relación entre la escuela y el hacer extensionista y que nos permiten imaginar nuevos horizontes de significación.

1. Contexto de inscripción y perspectiva extensionista

En el año 2022 se inscribe en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (FFyH, UNC) el proyecto titulado *Raíces. Narrativas e historias de la escuela albergue Obispo Salguero (Pampa de Olaen, Córdoba)*. En ese marco, un par de docentes de la misma facultad (a quienes con el correr del tiempo se le sumarian estudiantes, no-docente, egresada y otras profesoras) se enteran que un grupo de profesionales de la salud del Hospital San Roque de Córdoba capital asisten periódicamente a la escuela Obispo Salguero para realizar controles sanitarios a sus estudiantes. Esta institución escolar rural, emplazada en tierras pertenecientes a la Fundación San Roque —de ahí su vínculo con el Hospital—, alberga semanalmente a un pequeño grupo de niños y niñas que cursan, en el formato de dos plurigrados, la escuela primaria y cuyas familias viven en localidades cercanas (aunque no necesariamente en contexto de ruralidad). Esa información disparó la curiosidad y el deseo de conocer la escuela situada a 80 km de la capital cordobesa en la que, de lunes a viernes, conviven estudiantes, maestras, maestro, cocineras y auxiliar.

Llegar a Pampa de Olaen desde Córdoba capital supone salir del ruido urbano para adentrarse, luego del tránsito por autopista, a un paisaje de ripio y monte enmarcado por sierras. Llegar a la escuela implica, por lo tanto, suspender sonidos, olores y ritmos ciudadanos para dejarse atravesar por los tiempos y espacios de la ruralidad. Una vez transitado ese pasaje se está en condiciones de atravesar la tranquera que anuncia la llegada a la Obispo Salguero y toparse con el edificio que, en sus orígenes, fue un destacamento militar. Una vez allí, la imagen representacional (para quienes habitamos las urbes) se logra, principalmente, por el mástil con la bandera nacional flameando y un escudo del Ministerio de Educación de Córdoba que anuncia que ahí, hay una escuela.

Desde la primera entrevista con la directora quedó en claro que la historia de la institución era un eje relevante para ahondar; en sus palabras, le preocupaba *ubicar geográficamente a la escuela*, que se conozca, registre y comparta su historia. La Obispo Salguero fue fundada en 1978, para dar respuestas a las demandas educativas de hijos e hijas de quienes trabajaban en las canteras en la zona de la Pampa de Olaen, departamento Punilla. En ese proceso, se destaca la labor de dos mujeres, Lucerina San Martín de Campos (primera directora) y Doña Rubia Cuello (gestora y primera cocinera), quienes —frente a la vacancia de espacios educativos cercanos— gestionaron terreno, infraestructura, comida, y albergue (además de encargarse de las tareas

de enseñanza y cuidados) para poner en marcha la institución. A fines de 1980 se acondicionó el edificio actual, que se asienta en un terreno donado por la Fundación San Roque (vinculada al Hospital San Roque de Córdoba capital), institución que sostiene hasta la actualidad un vínculo simbólico y material con la escuela, desbordando los aspectos territoriales y sanitarios de origen.

En las décadas de 1980 y 1990 la actividad minera de la Pampa de Olaen decae fuertemente y, aunque se reactiva en parte desde el año 2006, no se despliega nuevamente el proyecto de polo productivo que se había pensado para la zona y que involucraba la articulación con la actividad agropecuaria y el desarrollo de escuelas de minería. En ese marco, se modifica la composición estudiantil de la escuela, tanto en sus características numéricas como sociodemográficas. Ese establecimiento que llegó a albergar a 40 niños y niñas de la zona rural aledaña, en los últimos años contiene a poco más de una decena de estudiantes que, en su mayoría, asisten desde pequeñas ciudades o pueblos cercanos y que encuentran en esta escuela un espacio que garantiza mucho más que el acceso a la educación, ya que provienen de hogares que atraviesan diversas situaciones de vulneración socioeconómica. En palabras tanto de maestras como de estudiantes, la escuela es *como una familia*, aspecto que no responde solo a la convivencia cotidiana, sino que expresa, además, las relaciones de parentesco (hermanos/as, primos/as) entre algunos de los niños y niñas que asisten y las relaciones vinculares de parte de sus trabajadores/as.

Un segundo elemento de interés destacado por la directora en los primeros contactos con el equipo de *Raíces* fue el deseo por establecer un lazo con la universidad, por lo que acordamos desarrollar una serie de visitas y actividades que favorecieron el conocimiento mutuo y permitieron co-construir una demanda extensionista. Finalmente, quedó gestado como objetivo del proyecto elaborar narrativas sobre la vida cotidiana y la historia de la escuela, articulando procesos orales y escritos, con el fin de promover la producción cultural de los niños y las niñas desde sus propias experiencias educativas de infancia y construir un diálogo de saberes que suponga la continuidad del vínculo entre las comunidades escolar y universitaria. Desde el inicio del proyecto en 2022 a la actualidad, mediante viajes mensuales al territorio escolar, hemos trabajado en torno a dicho objetivo, articulando diversas propuestas que permitieron construir narrativas cotidianas de la escuela. Esto implica el aprendizaje y puesta en acto de diferentes dispositivos artísticos y lúdicos, tales como teatro de títeres de sombra, producciones fotográficas y audiovisuales, prácticas corporales y teatrales, prácticas de lectura y escritura, abordajes alimentarios y actividades de cocina, entre otros. Además, anualmente organizamos viajes de las infancias y maestras a la ciudad capital para compartir actividades vinculadas con la institución universitaria y el espacio urbano. En esas visitas a la ciudad de Córdoba hemos combinado diversas actividades lúdicas, culturales y turísticas: desarrollo de actividades en el espacio de ciudad universitaria, asistencia a diferentes museos, a una escuela, a una sala de lectura infanto-juvenil, a un estadio de fútbol, a casas de comida, a un bar-museo de la música popular cordobesa y al parque de diversiones. Para llevar adelante todas las acciones mencionadas apelamos a la escucha etnográfica y la mirada atenta que ofrece la antropología sobre el lenguaje, las palabras y los modos de nombrar de las infancias, lo que favorece el diseño de las propuestas y (gracias a un importante registro colectivo) la reflexividad sobre el trabajo desarrollado.

El despliegue de todas las actividades se justifica, por un lado, por el entendimiento de

que tanto el juego como la producción cultural son derechos inalienables de las infancias, por lo que se erigen como ejes vertebrales de *Raíces*. Por otro lado, el proyecto toma como referencia conceptual la Corriente de Extensión Crítica Latinoamericana y Caribeña (ECLyC) que parte del legado reformista y la tradición del pensamiento crítico latinoamericano. Desde esa posición —y recuperando los aportes de Paulo Freire (2010 [1970])— entendemos la práctica extensionista como un proceso dialógico y transformador que requiere del encuentro entre saberes académicos y saberes populares/cotidianos para la producción de nuevos conocimientos que contribuyan a la resolución de problemáticas sociales (Gezmet, 2014). En ese marco situamos, también, la posición acerca de los *territorios* de la extensión, entendiéndolos como terrenos donde la teoría se vuelve práctica y, en el intercambio, se generan nuevas formas de aprendizaje (Erreguerena, 2020)⁵. Desde esa concepción, escuela y universidad no se conforman como pares dicotómicos; por el contrario, se articulan como espacios en los que (reconociendo la desigual distribución de poder existente) se traman las relaciones y prácticas que conforman las experiencias educativas vinculadas al proceso extensionista.

2. Apropiación y subversión como formas del conocimiento local

A lo largo de estos años de trabajo, además de la revisión continua en torno a la práctica extensionista, comenzamos a vincular dicho hacer con reflexiones teórico-metodológicas que nos permitan comprender de manera profunda aquellas significaciones del mundo social que allí se producen, una manera de abordar e interpretar ‘el conocimiento local’ (Geertz, 1994). Para plasmar aquellas conjeturas que nos acompañan en nuestro andar, nos interesa compartir, en este apartado y el siguiente, un conjunto de escenas etnográficas que resultaron significativas para desentrañar aquellas estructuras de significados socialmente establecidos (Geertz, 2006a) que conforman una trama compleja y en continuo movimiento.

La primera de estas escenas fue durante el mes de abril del año 2023. En ese entonces el dispositivo principal con el que estábamos trabajando para la producción de las narrativas era el teatro y las dinámicas corporales. Desde allí pretendíamos producir diversas teatralizaciones que narren la vida cotidiana en la escuela rural. A continuación, compartimos una larga nota de campo que nos acerca a una parte de esta experiencia educativa:

Llegamos cerca de las 11 de la mañana a la escuela. A diferencia de otras veces que viajamos la totalidad del equipo, esta vez fuimos solo tres integrantes. Como estaba frío y caía una leve llovizna decidimos trabajar adentro, en la sala principal, un hall de ingreso el cual también es parte del comedor. Luego de hacer una dinámica corporal de inicio, comenzamos a armar un rectángulo en el piso con una cinta blanca, con la idea de crear un

5 Retomamos la discusión que Erreguerena (2020) plantea acerca de los usos habituales sobre la noción de ‘territorio’ en la extensión universitaria en tanto espacios no universitarios que alojan a actores extrauniversitarios/as y en los que se despliegan acciones de compromiso social. Esos sentidos más extendidos, según este autor, homogeneizan y despolitizan las relaciones sociales que se construyen en las acciones extensionistas, invisibilizando las tensiones y conflictos que allí se condensan. Desde esa posición invita a pensar (y nombrar) también a la universidad como un territorio en el que nos inscribimos sujetos diversos y en el que se traman diferentes relaciones de poder.

espacio escénico. Nos colocamos en ronda, movimos mesas y sillas, y empezamos a realizar ejercicios de calentamiento del cuerpo sin la presencia de las maestras que decidieron no participar. En esa instancia de calentamiento, algunos/as de los/as niños/as propusieron sus propios movimientos y el resto debíamos imitarlos/as, algo que hasta entonces no se había dado en otros encuentros. Los movimientos que nos sugerían tenían que ver más con ejercicios propios de una clase de educación física como flexiones de brazos, sentadillas y abdominales. (...) Los/as niños/as, en un principio, estaban colaborativos con la actividad, siguiendo la dinámica colectiva, pero rápidamente comenzaron a distraerse y dispersarse por el espacio. Cada vez que nosotros proponíamos un juego, comenzaba una dinámica más o menos ordenada que al poco tiempo se veía interrumpida por varios motivos que tenían que ver con no prestar atención a la consigna y hacer cosas distintas de manera individual o molestarse y golpearse entre sí, principalmente entre los varones.

Como las condiciones climáticas mejoraron decidimos salir afuera pensando que quizás así podríamos desplegar nuevamente el espacio escénico para desarrollar las actividades imaginadas en torno al teatro, pero allí también las dinámicas previstas se vieron trastocadas por diversas desatenciones o el solo deseo de los/as niños/as de hacer otra cosa. Hacia el mediodía sonó el timbre que indica el horario del almuerzo el cual se desarrolló de manera calma y silenciosa, algo que tiene que ver con el continuo pedido de silencio que hacen las trabajadoras, principalmente la cocinera, al momento de estar en la mesa.

Mientras finalizamos el almuerzo, Lautaro y Tiziana nos contaron que les gustaba jugar a “los enfermos y los médicos” y que Lautaro se convertía en el “doctor Lemon”, haciendo un divertido vínculo con una bebida comercial. Luego de comer y faltando una hora para que llegue el vehículo que los busca los viernes para llevarlos de nuevo a sus respectivos hogares, los niños y las niñas nos invitaron a jugar “a los doctores”. Nos pidieron que les bajemos una caja que se encontraba en la parte alta de uno de los muebles del comedor y de allí sacaron delantales, cofias, barbijos y radiografías que comenzaron a circular entre ellos/as, para luego asignar roles preestablecidos entre quienes hacían de doctores y pacientes. Este despliegue de materiales y disposiciones específicas establecidas por las propias niñas, transformaron el espacio en su totalidad para recrear “el hospital”. Las lapiceras como jeringas, las sillas y los bancos como camillas de hospital y los pacientes fingiendo dolores agudos, convirtieron el espacio escolar en un espacio escénico. La actividad duró una hora aproximadamente hasta que nos tuvimos que ir. (Nota de campo, abril, 2023)

Durante mucho tiempo esta escena fue leída por nosotros como un día caótico en el cual primó la sensación de frustración por no haber podido hacer nada de lo que se había planificado. Tiempo después, la máxima geertziana: “¿qué es lo que ocurre aquí?” (Geertz, 1996, p. 53), como pregunta para comenzar a leer el mundo social, nos permitió despojarnos de los sentimientos propios de nuestro hacer para acercarnos a una mirada más específica de las prácticas sociales que allí se habían desplegado, ya que, como él mismo plantea, “hay que atender a la conducta y hacerlo con cierto rigor porque es en fluir de la conducta –o más precisamente, de la acción social– donde las formas culturales encuentran articulación” (Geertz, 2006a, p. 30).

Revisitar la escena con la distancia necesaria para poder mirarla nos permitió pensar en aquellos ‘intersticios’ de los cuales nos habla Rockwell (2018). Allí se estaban anudando con claridad procesos de apropiación y subversión que la inmersión en nuestra propia práctica nos impedía observar. Se pregunta Rockwell con agudeza etnográfica: “¿cómo invertir la visión

que sitúa a estos niños, para bien o para mal, como depositarios de una cultura ‘inculcada’ por las generaciones precedentes y por las instituciones sociales, para observarlos como seres humanos en proceso de tomar decisiones y de reapropiarse la experiencia vivida?” (Rockwell, 2018, p. 240). Volver a preguntarnos qué era lo que allí había sucedido fue el primer esfuerzo por intentar invertir esa visión, no con ánimos de romantizar la acción de las niñeces sino como maneras otras de comprender los procesos de aprendizaje.

La escena da cuenta de cómo los/as niños/as, al subvertir el orden previsto, hicieron del tiempo y el espacio escolar una producción singular. Con las materialidades como delantales, cofias, barbijos y radiografías, y las lapiceras simulando jeringas y los bancos camillas de hospital, traían consigo las prácticas médicas que recibían allí cada cierto período de tiempo. Con la conversión del espacio escolar en un *hospital* se producía un espacio escénico que alojaba las prácticas extensionistas que llevábamos trabajando mediante el saber teatral y la puesta en escena. En el juego entre *doctores* y *pacientes*, los/as niños/as evocaban las prácticas del cuidado sobre el otro que reciben y aprenden en la vida cotidiana de la escuela albergue, y el desarrollo de la expresión oral que ocurre con especial atención en el trabajo áulico. De esta forma, en la escena etnográfica confluyen las heterogéneas prácticas y saberes que los/as niños/as reciben en el espacio escolar y nos posibilita comprender los procesos de apropiación que allí se producen. Así, la apropiación, entendida como “un proceso multidireccional, relacional, colectivo y transformador” (Rockwell, 2018, p. 245), se hace presente en este resquicio que nos señala cómo los niños y las niñas hacen suya esa amalgama de aprendizajes y prácticas que forman parte del universo escolar en el que habitan.

Asimismo, las intervenciones que hicieron a la instancia de calentamiento corporal, proponiendo movimientos que habitualmente despliegan en sus clases de educación física, nos habla, también, de una recuperación de los conocimientos escolares en el contexto lúdico de la actividad extensionista. Este último aspecto se reitera frecuentemente en torno a ciertos movimientos corporales que la maestra sancionó en alguna oportunidad como *no correctos* y que algunos/as niños/as traen a colación para marcarnos que no corresponde realizar.

Otro aspecto relevante de la narración, en clave de subversión, se vincula con los usos que hacen del tiempo y los espacios escolares los días de la visita extensionista. Cuando realizamos nuestros viajes a la escuela, los/as niños/as saben que, la mayoría de las veces, arribamos promediando la mañana y nos retiramos a las 16 horas, momento que coincide con la finalización del horario de clases. Frecuentemente en el momento posterior al almuerzo se presenta cierta dificultad para desarrollar actividades que implican mayor concentración, porque se dan situaciones de dispersión, peleas, bromas, juegos entre sí. Incluso, a veces, algunos/as niños/as insisten en consultar qué hora es, conscientes de que, en su cotidianeidad, la finalización del tiempo del aula les abre la posibilidad de correr a jugar al fútbol o a las hamacas del patio. En la escena narrada, esas dinámicas de subversión se evidencian en la dispersión al punto de no poder continuar con la actividad planificada, pero también en la toma del tiempo que marcará el fin de la jornada y que, en la particularidad del día viernes, señala además el regreso al hogar familiar. Asimismo, es interesante analizar que esas subversiones en la particularidad de la relación escuela-extensión, se profundizan por algunos rasgos que en el relato quizás aparecen solapados, pero que el conocimiento profundo por el tiempo sostenido en el territorio nos permite leer. Esto es, en primer lugar, la ausencia de las maestras en el desarrollo de la

actividad. La construcción de otros modos de autoridad diferentes a los habituales en la escuela posibilita que los/as niños/as puedan medir los márgenes de acción y calcular hasta qué punto es posible subvertir las consignas de trabajo. Este aspecto contrasta con el momento de la comida en el que, frente al conocimiento acerca de las consecuencias que tiene el no estar en silencio en la mesa (ser retados/as), se mantiene el orden establecido en su cotidianeidad. En segundo lugar, vinculado a esas otras formas de relación entre adultos/as y niños/as que proponemos en el proceso extensionista, cabe mencionar que para esa jornada solo había viajado parte del equipo del proyecto. Esa situación, en las pocas instancias que se ha repetido, genera un clima de dispersión mayor del habitual. Entendemos que trasciende la cantidad de adultos/as por niño/a (ya que la matrícula de la escuela es muy acotada), vinculándose más con esa agencia que despliegan para calcular los límites de la autoridad. Frente a esos modos de intervención de los/as niños/as, la escena expresa también la respuesta adulta (en este caso de los/as integrantes del equipo de extensión); así, volviendo a recuperar los términos de Rockwell (2018), luego de intentar el restablecimiento de las consignas o la participación de las infancias, finalmente “se someten al nuevo orden construido por los niños” (p. 260).

La escena también nos narra los momentos en los que se reproducen las valoraciones discriminatorias enseñadas por la sociedad, que con claridad se observan en los golpes entre los varones o el deseo de imponer su voz sobre los otros para diagramar qué es lo que hay que hacer. Pero en la puesta en escena *del hospital*, la subversión del orden escolar nos permitió ver las redes y vínculos entre las niñas que operaban de manera fuertemente cohesionada y en solidaridad, apropiándose de contenidos que se articulan con su conocimiento cultural infantil, entendido este último como “las estructuras de significación en virtud de las cuales le dan forma a sus experiencias” (Geertz, 2006b: 262). Un aspecto que nos interesa plantear aquí (aunque de forma muy incipiente) es cómo aquellas dinámicas de reproducción discriminatorias y de formas violentas entre sí, se insertan en una cotidianeidad singular que se presenta en la escuela-albergue. En este sentido, los modos de vinculación entre sí que despliegan los niños y las niñas son variables de un viaje a otro e incluso, a veces, a lo largo de un mismo día. En términos más concretos, a veces sucede que por la mañana se dan peleas muy fuertes entre grupos de hermanos y hermanas, pero luego esas tensiones parecen dirimirse en las actividades que reordenan la grupalidad. Sobre esos momentos de disputa, los/as adultos/as de la escuela en oportunidades han mencionado que *se pelean como hermanos*, aspecto que dialoga con expresiones de los/as propio/as niños/as cuando refieren que la escuela *parece mi casa* [porque] *a todos nos tratan como familia*, o *es como si yo estuviera acá con todos mis hermanos*. Existe literatura que aborda la temática desde diferentes perspectivas: como conflicto de interacción, acoso o bullying, violencia escolar entre otros. No es la intención de este artículo profundizar en la temática de los conflictos de interacción que se dan entre las infancias en la escuela; no obstante, ello, coincidimos con Ruggiero (2009) en que los conflictos cotidianos son constitutivos de las relaciones sociales. La autora se pregunta acerca de las relaciones entre los chicos y las chicas en una escuela con características muy diferentes a la que aquí analizamos (privada, católica, con mayor matrícula y emplazada en un contexto urbano); pero nos permite poner en relieve la relevancia que tiene atender a la situacionalidad y el contexto de desarrollo de esas interacciones para hacer lecturas de otras dimensiones de lo escolar. Así, tanto los vaivenes de dichas tensiones como la lectura que realizan las maestras (*se pelean como hermanos*), nos

hablan de un modo de significar las peleas vinculado de forma estrecha a las particularidades de la escuela-albergue.

Aquí, entonces, nos encontramos en una trama de experiencias educativas que entrelazan estructuras de significaciones que, aunque no sean completamente heterogéneas, presentan un conjunto de singularidades que buscamos desentrañar. De esta forma y para continuar, nos interesa detenernos en las tensiones entre adultos y niños/as, a partir del efecto adultocéntrico que tales relaciones producen; específicamente, entre el saber docente –universitario en particular– y el infantil, que indudablemente ocupan lugares de enunciación jerarquizados y posiciones desiguales.

3. Las posiciones sociales y el lugar de enunciación

En la articulación de prácticas, saberes y sentidos que se producen en la experiencia educativa que aquí nos interesa puntualizar, nos detenemos una vez más en escenas etnográficas que nos permitieron poner en tensión los universos sociales que se entrelazan y que producen –o intentan producir– nuevas significaciones.

La siguiente narración sucedió en septiembre del 2023, en el marco de una visita que hicieron los niños y niñas de la escuela a la ciudad de Córdoba, en donde realizamos un conjunto de actividades que tenían como objetivo dar a conocer diversos espacios culturales de la ciudad relacionados con los dispositivos artísticos culturales con los que trabajamos desde el proyecto extensionista. Asimismo, las tres visitas realizadas hasta el presente han tenido una instancia de encuentro en el territorio de la Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba, como una forma de intercambio recíproco entre la recepción que la comunidad educativa nos da en su escuela y nuestro lugar de inscripción institucional como trabajadores/as, estudiantes y egresados/as de esa institución de educación superior.

Es viernes 22 de septiembre de 2023 y, mientras caminamos por la ciudad universitaria con los niños y las niñas de la escuela, se da una conversación entre Celeste, de quinto grado, y Marco, estudiante avanzado de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Celeste: ¿y ustedes qué hacen acá?

Marco: Nosotros venimos acá a estudiar. Por ejemplo, ¿viste el edificio que pasamos recién en donde se escuchaba el piano? bueno, ahí se estudia música. Yo, en cambio, estudio allá –señala el pabellón Casa Verde– hacia el cual nos dirigimos.

Celeste: ¿y por qué siguen estudiando si ya terminaron la secundaria?

Marco: Es que ahora estudiamos en la universidad. Cuando terminas la escuela, puedes venir acá.

Ella escucha atenta, pero no lo entiende completamente. Se miran y continúan caminando hasta ingresar a una de las aulas del pabellón en donde nos sentamos en los bancos con cierta disposición escolar. Allí María Laura, docente universitaria y directora del proyecto de extensión, comienza a escribir en el pizarrón mientras les cuenta a los/as niñas/as cómo está conformada nuestra facultad y qué carreras se pueden estudiar ahí. (Nota de campo, septiembre, 2023)

La pregunta de Celeste —*por qué siguen estudiando*— cuestiona radicalmente nuestro sentido común. No es que sean novedosas las desigualdades ni las formas concretas en las que se materializan, lo verdaderamente significativo acá es la evidencia con la que se nos presenta: una niña, sentada en el mismo banco que se sientan cientos de estudiantes universitarios, nos pregunta por qué ese universo no le pertenece. La transparencia de la escena nos señala la posición de los puntos de vista, y no solo desde la adultez a la niñez, sino los universos sociales a los cuales pertenecemos, que naturalizan o desconocen a la universidad como un horizonte posible.

Estos lugares de enunciación también se divisan desde las miradas que los/as niños/as nos devuelven sobre nuestras prácticas extensionistas, sobre los sentidos o percepciones que construyen sobre nosotros/as. La siguiente escena aborda parte de esto:

El 01 de noviembre de 2024 iniciamos las actividades muy temprano en la escuela, luego de haber pasado la noche allí. Una de las tareas que nos propusimos —en el contexto de diversas acciones en defensa del presupuesto universitario que marcaron todo el año y motivados/as por el pedido de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades⁶— fue grabar una serie de videos que permitieran visibilizar las actividades que se despliegan en los diferentes proyectos y territorios de extensión. Para ello, mostramos el contexto escolar y algunas de las actividades que estábamos realizando —trabajando con narrativas como idea general— y lo complementamos con algunos videos que interpelaban con la pregunta “¿Qué es la universidad para vos?”.

Cuando esa pregunta llegó a Tiziana (estudiante de la escuela), la niña dudó un segundo y luego respondió: “es como un trabajo tranquilo”.

(Nota de campo, noviembre, 2024)

La respuesta de Tiziana quedó registrada en un video, pero también en nuestras reflexiones: ¿qué la llevó a enunciar de ese modo a la universidad? Nombrarla “*como un trabajo*” y, además, caracterizarlo como “*tranquilo*”.

Esta estudiante aún no había participado de ninguno de los viajes a la capital (lo haría en el transcurso de ese mes), por lo que su principal contacto con la institución universitaria era a través de las propuestas que mes a mes llevamos a la escuela. Ese mundo, ajeno al propio, de visitantes que viajan a su escuela para proponer actividades lúdicas y pasar tiempo con ellos/as, fue leído por la niña como un trabajo; aquel que nosotros/as, en tanto adulto/as, hacemos. Así mismo, la descripción de ese hacer como algo “*tranquilo*” nos habla de un rasgo diferencial de esa (nuestra) forma de trabajar. Si consideramos que en las transformaciones históricas que ha

6 Para poner en contexto, ante una serie de medidas socioeconómicas del gobierno de Javier Milei (quien tomó el cargo presidencial el 10 de diciembre de 2023 como representante del espacio político La Libertad Avanza), se desató un conflicto universitario de gran magnitud, enmarcado en una serie de tensiones con una amplia diversidad de sectores. Las medidas gubernamentales orientadas hacia las universidades y el sistema científico en su totalidad incluyeron recortes presupuestarios tanto para gastos de funcionamiento como salariales y en el otorgamiento de becas y financiamientos en investigación. Frente a ese escenario, y en articulación con otras formas de reclamo y visibilización, es que la Secretaría de Extensión de la mencionada facultad propuso la elaboración de los videos que se detallan en el relato.

sufrido la noción de trabajo, el pasaje a la modernidad instala con fuerza positiva el valor del esfuerzo y el sacrificio en torno a lo laboral (Cristancho Giraldo, 2022; Méda, 2007), podemos afirmar que, en nuestra contemporaneidad, trabajo y tranquilidad —así como trabajo y juego— no son nociones que habitualmente vayan de la mano. En ese modo de decir, en esas palabras que utiliza, se anuda una manera específica de leer nuestro trabajo o, al menos, aquello que mostramos de él. Pero, también, ese lenguaje opera como forma de interpretación del mundo, como ‘universo vocabular’ (Freire en Huergo, 2003), que nos revela una inscripción social, una situacionalidad y un conocimiento acerca de otras formas del trabajo en las que lo lúdico y la posibilidad de pasar tiempo con los/as niños/as no tienen lugar.

Tanto la pregunta de Celeste a Marco, como la respuesta de Tiziana frente a nuestro pedido de definición sobre qué es la universidad, nos hablan de eso que puede hacerse después del tiempo de la escuela. En ese pasaje de ser niño o niña a la vida adulta (porque, así como es diferencial en cada contexto, no siempre el pasaje de la niñez es a la adolescencia), ir a la universidad parece ser un mundo lejano para Celeste; al igual que el trabajo que hacemos quienes pertenecemos a la universidad parece serlo para Tiziana. Por momentos, ese encuentro que se produce entre ambos universos —el de la universidad y el de la escuela—, nos habla de múltiples y desiguales distancias que, aunque pretendamos acortar, se nos hacen presentes desde la voz de las infancias.

Partimos de asumir que tanto los/as niños/as de la escuela como quienes somos integrantes del equipo extensionista nos constituimos como actores inscriptos/as en territorios en los que se producen y expresan relaciones de poder diferenciales (Erreguerena, 2020). De este modo, entendemos que el conocimiento mutuo de los territorios involucrados en la relación extensionista posibilita una ampliación de los márgenes de significación que se expresa, al menos, en nuevos interrogantes. Desde esas claves compartimos la última escena de campo, que sucede aproximadamente un año después de aquella primera conversación entre Celeste y Marco:

El almuerzo del primer día del viaje a Córdoba, el jueves 28 de noviembre de 2024, fue en el comedor de Ciudad Universitaria. Allí, entre ruidos de bandejas, múltiples conversaciones y risas, los niños y niñas de la Obispo Salguero convirtieron ese gran salón en su territorio de juegos. En ese contexto, mientras terminaba de comer, Celeste vuelve a desplegar su curiosidad, en esta ocasión, con Mariano, docente e investigador universitario y coordinador de Raíces.

Celeste: ¿Vos qué estudiaste?

Mariano: la carrera de antropología.

Celeste: ¿Y qué es eso?

Mientras él le cuenta de qué se trata la disciplina, apelando a las diferencias entre poblaciones y las formas de vida de cada una, la niña escucha y sigue haciendo preguntas para conocer más sobre esa profesión que oye nombrar por primera vez.

Más tarde, saliendo ya del comedor, otra integrante del proyecto le cuenta que en el edificio de enfrente, ese que tiene un gran playón y en el que por la ventana se ven muchas bicicletas, trabajan las personas que dan becas y acompañan estudiantes con situaciones particulares. Ante esa información, una vez más, se despierta su interés:

Celeste: ¿Cómo... dan becas para estudiar acá? (Nota de campo, noviembre, 2024)

Si entendemos la extensión universitaria dialógica como la posibilidad de potenciar el encuentro de saberes para transformar el mundo, esta última escena nos permite reflexionar sobre ese encuentro. De un año a otro Celeste pasa de preguntar por qué quienes asisten a la universidad siguen estudiando, a indagar acerca de las características y campos de acción de las carreras; por qué no, a imaginar la posibilidad de que, beca mediante, en un futuro ella misma pueda volver a sentarse en esos bancos como estudiante universitaria. Tenemos plena conciencia de que la modificación de las condiciones de existencia se erige como condición básica para ampliar los universos formativos, por lo que las acciones extensionistas narradas aportan más a la dimensión simbólica, que material. Asimismo, si el conjunto de palabras con las que se pronuncia e interpreta la realidad constituyen el universo vocabular y de significación, la apertura a nuevas preguntas (a nuevas formas de pronunciación del mundo) nos hace pensar que el conocimiento y reconocimiento mutuo permite, al menos, acercar realidades diferentes. En términos freireanos, es en el diálogo que se revela la palabra verdadera, en tanto “unión inquebrantable entre acción y reflexión (...) De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (Freire, 2010 [1970], p. 97). Desde esa premisa entendemos que cambiar las preguntas puede ser, tal vez, un acto creador, una puerta de entrada para otras transformaciones.

Para finalizar, leer esa transformación simbólica a lo largo de los tres años de trabajo junto a las infancias, nos invita a mirar estas experiencias educativas con cierta esperanza propositiva. A la manera del ‘inédito viable’ (Freire, 2010 [1970]; 2011 [1992]), el sostenido trabajo en el tiempo posibilita tramas de apropiación y subversión que traen consigo el siempre latente deseo de que haya una transformación en las relaciones desiguales en las que se insertan. Aun sabiendo cuánto nos exceden tales transformaciones, sí podemos mirar reflexivamente nuestro propio hacer y su potencialidad crítica. Tornar consciente las posiciones desiguales de enunciación es un punto de partida para construir —a la medida que lo piensa Freire (2010 [1970])— una ‘conciencia intencionada’, es decir, una problematización de nuestras prácticas en su relación con el mundo. Dirá Freire, “la educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo *están siendo* en el mundo, *en el que y con el que* están” (2010 [1970]: 89), y es justamente desde ese lugar en el que enmarcamos esa intencionalidad, un hacer que comprenda las tramas de significaciones en las cuales estamos inmersos, y se encuentre en una permanente inquietud por ampliar los horizontes de posibilidades de las infancias con las que trabajamos.

Reflexiones finales

Las experiencias educativas conforman una complejidad de relaciones y prácticas cotidianas e históricas en las que se inscriben los sujetos y desde las cuales significan el mundo. En ese entramado se insertan las propuestas extensionistas universitarias constituyendo un elemento más de dichas construcciones. Consideramos que la escuela Obispo Salguero, con la que trabajamos, presenta algunas singularidades —su carácter de escuela primaria rural, su condición de albergue, su historia y la transición socioproductiva de la zona y de la matrícula estudiantil— que necesariamente deben ser puestas en juego al momento de analizar las tramas

de significación que allí se construyen. También, la perspectiva de trabajo y el posicionamiento acerca de cómo se construye la relación escuela-universidad y de qué modo se articulan ambos territorios contribuye a delinear la conformación de los vínculos durante todo el trabajo extensionista y su integración en el cotidiano escolar.

Partiendo de esas claves, a lo largo del texto hemos recuperado escenas etnográficas, en el marco del proyecto extensionista, que nos ofrecen pistas analíticas para comprender las experiencias educativas de los niños y las niñas en esa relación particular que se da entre su cotidianeidad escolar y las actividades que les proponemos. En primer lugar, advertimos que el proyecto de extensión modifica los tiempos del cotidiano escolar, pero que, a la vez, los/as niños/as tienen pleno conocimiento de esas temporalidades escolares y por momentos subvierten el orden de nuestras planificaciones, reorganizándolas en torno a sus intereses y deseos. En segundo lugar, las formas de participación de los niños y las niñas en las propuestas de trabajo nos permiten identificar procesos de apropiación vinculados tanto con las dinámicas que abordamos en las consignas del proyecto, como con ciertas prácticas de cuidado que se desarrollan en la escuela. Sobre esto, son las propias infancias quienes despliegan procesos de integración entre sus experiencias escolares y las propuestas extensionistas que, por momentos, desbordan lo previamente planificado. En tercer lugar, las prácticas de cuidado mencionadas entran en tensión con otras modalidades de vínculo que, a veces, se generan entre sí y que reproducen formas sociales discriminatorias y violentas. Así mismo, esas otras relaciones se insertan en el cotidiano escolar en torno a los lazos de parentesco y los modos de convivencia particular de la escuela albergue y es por esa misma constitución que, muchas veces, se diluyen los conflictos acordes a las diferentes modalidades de agrupamiento que vamos proponiendo.

Por último, en el texto volvemos a hacer uso de escenas etnográficas concretas para comprender los lugares de valoración y enunciación que se configuran en la relación escuela-universidad. En torno a ello nos detenemos, también, a reflexionar sobre las potencialidades que tiene el trabajo extensionista dialógico, interterritorial y sostenido a lo largo del tiempo, en la posibilidad de construir nuevos sentidos vinculados a los procesos educativos futuros. Si bien advertimos acerca del carácter más simbólico que material de dichos movimientos, entendemos que es necesario partir de la pronunciación de la palabra para la transformación del mundo. Son esas nuevas formas de decir, de nombrar la experiencia educativa en torno a los procesos extensionistas, lo que se constituye como un ‘inédito viable’ de la relación extensionista que vamos construyendo.

Referencias bibliográficas⁷

- Achilli, Elena. 1996. *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario: Homo Sapiens.
- Achilli, Elena. 2005. *Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.

⁷ Para la elaboración de las referencias bibliográficas nos basamos, tal como sugieren las normas editoriales de la Revista, en el formato que adopta la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA) en su versión 2023.

- Cristancho Giraldo, Laura Andrea. 2022. El concepto de trabajo: perspectiva histórica. *Secuencia* 112: epub/e1827. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i112.1827>
- Erreguerena, Fabio Luis. 2020. Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 10(13): 1-13. DOI: 10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0012
- Freire, Paulo. 2010 [1970]. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Freire, Paulo. 2011 [1992]. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Huergo, Jorge. 2003. *El reconocimiento del “universo vocabular” y la prealimentación de las acciones estratégicas*. La Plata: Centro de Comunicación/Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Geertz, Clifford. 1994. *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Geertz, Clifford. 1996. *Tras los hechos*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Geertz, Clifford. 2006a. “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”. En: Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*. Pp. 19-40. Barcelona: Gedisa
- Geertz, Clifford. 2006b. “La política del significado”. En: Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*. Pp. 262-273. Barcelona: Ed. Gedisa
- Gezmet, Sandra. 2014. “La vinculación universidad-sociedad. Modelos de extensión y características de las interacciones”. En: Mario Barrientos (comp.), *Compendio Bibliográfico. Asignatura Extensión Universitaria*. Pp. 24-30. Córdoba: SEU-UNC.
- Méda, Dominique. 2007. ¿Qué sabemos sobre el trabajo? *Revista de trabajo* 3(4): 17-32.
- Rockwell, Elsie. 1995. “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. En: Elsie Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*. Pp. 13-57. México, D.F.: Fondo de cultura económica.
- Rockwell, Elsie. 2018. “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión?” En: Nicolás Arata, Carlos Escalante y Ana Padawer (comp.), *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Pp. 239-263. Buenos Aires: CLACSO.
- Ruggiero, María Laura. 2009. *Por qué se pelean los chicos en la escuela: cómo se desencadenan los conflictos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.