

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN: LA IMPORTANCIA DE PENSAR EN NIVELES SUB-ESTATALES

Diana Milstein

El trabajo desarrolla una discusión en torno a la necesidad de pensar las políticas públicas para la educación no sólo como políticas de Estado. Para ello, la autora discute la idea de políticas públicas para la educación tal como es tratada por los “expertos” y entendida por el sentido común y sostenida por el propio proceso histórico de surgimiento de la escuela en la Argentina. En ese sentido, argumenta que la noción de escuela pública fue parte de la ficción democratizadora y homogeneizadora de la institución cuya eficacia pedagógica cerró, en cierta medida, la posibilidad de una puesta en discusión del significado de lo público para la institución escolar. La década del 90 signada por un empeoramiento de las condiciones de funcionamiento de las escuelas del Estado en la Argentina, dio lugar a que emergieran un conjunto de protestas y acciones orientadas a sostener el funcionamiento de las escuela aun en condiciones muy precarias y puso en escena otros modos de comprensión del significado de lo público. A través del relato y análisis de algunas de estas acciones localizadas en la región del Alto Valle de Río Negro, se argumenta que las políticas para la educación no se reducen a una “cuestión de Estado” sino que orbitan en niveles subestatales y/o marginales.

PUBLIC POLICIES FOR EDUCATION: THE IMPORTANCE OF THINKING IN SUB-STATE LEVELS

This work develops a discussion around the need of thinking public policies for education not just as policies from the state. For this, the author discusses the idea of educational public policies understood by “experts” and common sense; and kept from the historical process of the school origin in Argentina. She argues that the notion of public school has been part of democracy and homogenization fiction in the institution; the pedagogic efficacy of school closed, somehow, the possibility to discuss what public means for educational institutions. The 90’s, marked by worsening of the conditions of public school working, opened the door to protests and actions performed to keep the working of schools even in precarious conditions, these protests also showed other ways of understanding public meaning. Through stories and analyses of the located actions in Alto Valle de Río Negro, is argued that policies for education can not be reduced to a “state matter”, but that they operate in sub-state and marginal levels.

Diana Milstein: Antropóloga de Argentina.

I

En esta ponencia propongo poner en cuestión la noción de políticas públicas para educación tal como se ha venido constituyendo en la Argentina, es decir, sobre la base de un conjunto de términos

vinculados en principio a la idea de políticas de Estado¹. Digo, en principio, para referirme a un supuesto que predefine el término público en el ámbito educativo, a través de su identificación con lo perteneciente al ámbito del Estado. Esta predefinición tiene más de cien años de historia, es decir

los años de vida del sistema de educación primaria pública, y este sistema fue una de las formas en que el Estado argentino puso en escena su fortaleza, su unificación a través de la imposición de una lengua, una ideología y ciertos y determinados modos y expresiones culturales, su capacidad para “civilizar” a todos los argentinos, su estatuto de modernidad.

Lo público en esta acepción alude a la delimitación de esferas trazadas por el conjunto de atribuciones que las leyes y las costumbres conceden al Estado. De ahí que desde esta perspectiva, las políticas públicas para la educación ingresan dentro de la esfera estatal.

De este modo, en la educación, en la Argentina, es el Estado quien ha sentado las bases, definido los problemas y diseñado el curso dentro del que se debaten las cuestiones relativas a las políticas para la educación. Esto no implica meramente definir un currículo, organizar un sistema normativo y disponer y distribuir el presupuesto; significa algo mucho más importante que consiste en delimitar lo que debe y puede considerarse realidad en cuestiones educativas. Es decir, la trilogía inseparable escuela/pública/estatal y los discursos que la conforman, crearon una realidad que consiste en concebir que la educación como cosa pública, es cosa de Estado.

Más allá de las discusiones ideológicas que sobre este tema puedan desarrollarse, sin duda importantes, en este trabajo me voy a detener en mostrar que reducir las políticas públicas para educación al ámbito de lo estatal limita, restringe, coarta la posibilidad de una comprensión del conjunto de acciones y expresiones, que son parte de las prácticas y los discursos educativos escolares y requieren ser analizados desde la perspectiva de las políticas públicas para la educación ¿cómo pensar, analizar y evaluar el conjunto de prácticas educativas productoras de

políticas, cuando se piensa que el Estado totaliza la vida social en ese campo?

Esta interrogante resulta aún más pertinente si nos detenemos a observar el conjunto de acciones colectivas desarrolladas por maestras, maestros, directores, madres, padres, otros familiares de alumnos y alumnas, en escuelas de lugares diferentes de la Argentina, en su mayoría definidas por sus propios actores como parte de la “defensa de la escuela pública”.

Me estoy refiriendo a un ámbito que se ha ido constituyendo como un escenario de importantes acontecimientos políticos que, para diferenciarlo del anterior, necesitaríamos precisar y redefinir la noción de público. Si logramos redefinir la conceptualización de lo público, probablemente también habremos alcanzado una redefinición de la realidad referenciada, connotada, denotada, abarcada, por ese concepto². Lo fundamental es encontrar el modo de comprender ese conjunto de acciones colectivas, en términos de producción de política pública, subestatal y/o marginal al ámbito estatal. En este trabajo avanzaré en la delimitación del ámbito de discusión que estoy proponiendo y en la descripción de algunos de estos acontecimientos.

II

Para situar los términos del debate que estoy presentando como una apertura³ haré una breve referencia a los '90 dado que fue durante esa década que en la Argentina, por un lado, se organizó desde el Estado la Reforma Educativa que supuso modificaciones importantes en las políticas y cambios concretos en el funcionamiento de las escuelas, y por el otro, surgieron actores que se agruparon en torno a cuestiones escolares y ocuparon el escenario público movilizados en contra de decisiones estatales vinculadas al ámbito educativo.

Para referirme a los aspectos que aquí me interesan de la Reforma Educativa de los 90, es necesario puntualizar algunos aspectos fundantes del ideario moderno de la educación en la Argentina, ya que precisamente esa Reforma los desarticuló, dislocó, vació de sentido en el plano discursivo, además de producir un deterioro en el plano material en consonancia con las políticas económicas y sociales neoliberales, del mismo período.

La educación pública fundada a finales del siglo XIX no sólo fue un sistema político, estatal y centralizado cuya tendencia fue la de escolarizar a toda la población infantil como parte de una misión “civilizatoria”, homogeneizadora y de imposición de la educación y la cultura legítimas. Su expansión durante 100 años fue acompañada también por una supuesta misión democratizadora que era materializada por esta escuela pública estatal. Y para ello, la escuela primaria moderna en la Argentina, produjo una ficción que consistió en ser la institución que democratizaba e igualaba a “todos”⁴. Lo interesante es que esta ficción creó realidad, y durante un cierto período, entre la ficción democratizadora y la realidad hubo cierta proximidad, la ficción tuvo eficacia pedagógica porque otorgó sentido a la realidad y esa “construcción de lo real” hizo posible la referencia a la vida real. La educación pública logró en cierta medida convertirse en una suerte de lugar, en el que era posible igualar, ascender socialmente y esta posibilidad estaba garantizada por el Estado, Estado que gozaba de credibilidad por parte de la población. Aclaro que credibilidad no implica siempre y en todos los casos haber aceptado, compartido, valores, expresiones, acciones. Credibilidad implica la creencia en la palabra -ya sea como promesa, argumento o justificación- y en el accionar y está vinculada a modos de identificación con los actos gubernamentales

y a formas de “experimentar lo que el Estado ‘hace’ como actos que proceden naturalmente de un ‘nosotros’ familiar e inteligible” (Geertz 1995:226).

La Reforma de los 90 produjo una novedad en el discurso político educativo. Postuló la existencia de un espacio público no estatal que debía acompañar las políticas públicas educativas, en el que se alojaban asociaciones de padres y otros grupos comunitarios con un rol complementario y subordinado al que cumplía el Estado a través de sus funcionarios, expertos e instituciones, bajo la equívoca expresión “la educación es un problema de todos”. De este modo, el discurso oficial, tomó la idea de un espacio de participación y protagonismo de la “comunidad educativa” (término que exige cierta precaución). ¿De dónde lo tomó? De algunas consignas de la década del 80 surgidas luego de terminada la última Dictadura Militar (1976-1983), como parte de lo que integró un conjunto muy diverso de discursos y políticas democratizadoras. Fueron los docentes y sus gremios quienes tras la consigna de “participar y protagonizar” lograron tener una injerencia importante en la formulación y el control de las políticas educativas en niveles locales y también nacionales.

En los 90s, la Transformación Educativa organizada por el Estado cambió el sentido de la participación y el protagonismo, ya que cerró los espacios de participación sobre los que habían avanzado los docentes e instaló otra idea de participación. Lo que esa Reforma educativa se propuso, fue delegar las responsabilidades de recursos financieros en lo que denominaron asociaciones intermedias, para corregir lo que se planteó como problemas de mala administración. Según se decía la escuela pública estatal no tenía serios problemas presupuestarios, sino serios problemas de administración por tratarse de un sistema centralizado. Aparecieron

entonces las políticas de descentralización y regionalización que produjeron al principio una confusión generalizada, porque fueron enunciadas y comprendidas como parte de las políticas de participación.

Esta confusión se aclaró en los hechos, al poco tiempo. No hubo aclaración escrita ni dicha, sólo que un conjunto de hechos impactó en la vida cotidiana de las escuelas de manera decisiva y definitiva. Lo que se produjo, fue una disminución sustantiva del presupuesto que trasuntó en rebajas salariales, abandono del cuidado de los edificios y los materiales, sin protagonismo, ni participación alguna.

Es interesante señalar, que en materia de discurso político educativo, el Estado continuó con un discurso que no dialogaba sobre los problemas de fondo, sino que tendía a instalar temas ajenos a los problemas que se vivían, no dando respuesta a ninguna de las demandas planteadas por docentes y por muchos de esos actores que ellos habían supuestamente convocado para protagonizar.

Hasta el año 2001 inclusive, se escuchó la voz oficial sobre los problemas educativos. En los últimos dos años, se produjo silencio por parte de los funcionarios del Estado y los que hablan son “expertos” que intentan sostener la validez de aquella Reforma Educativa como “idea” de cambio presentándose como críticos frente a lo que en los hechos, produjo. Desde esta perspectiva se plantea la posibilidad de pensar la escuela pública más allá de sus relaciones con el Estado, lo cual significa por un lado aceptar que el Estado no está garantizando el derecho a la educación y en las condiciones presentes debe continuar garantizándolo. Y, por el otro, continuar reivindicando que la Reforma Educativa invocó otra significación de lo público que debe ser rescatada porque replantea el modo en que la tradición de la escuela argentina ha concebido parte de su ideario⁵.

Entiendo que no es posible reivindicar

ningún aspecto sustancial de la concepción que orientó una Reforma Educativa que en menos de diez años de aplicación ha producido una intensa precarización de las condiciones de funcionamiento de las escuelas y del trabajo de los docentes, estimulando la desorganización de los sistemas escolares y de las escuelas en particular y relegando a las escuelas estatales a una función de contención social de los “pobres”.

Ahora bien, esta década de profundas transformaciones de la escuela estatal también puso en escena, como señalé más arriba, a actores que se agruparon para movilizarse en contra de decisiones estatales vinculadas al ámbito educativo. Me estoy refiriendo a madres junto a otros familiares, alumnos y docentes que en diferentes escuelas, situadas en distintos lugares de la Argentina, han protagonizado de maneras muy diversas, formas colectivas de interpelación al Estado para lograr reivindicaciones de condiciones “mínimas” de existencia, tomando como ámbito privilegiado para las mismas, a las escuelas.

III

Para avanzar en esta discusión voy a referirme a lo sucedido en una escuela primaria en el año 1999. Un conflicto entre madres, maestras, agentes sanitarios y médicos que aconteció en una escuela situada en el Paraje rural Contralmirante Guerrico en la región del Alto Valle de Río Negro⁶, originado a raíz de un brote de hepatitis⁷.

Era fines del mes de julio, las clases comenzaban luego del período de receso invernal y la directora de la escuela dio aviso a los familiares de los alumnos que se habían detectado tres casos de niños con hepatitis. De manera inmediata, un grupo de madres que habitualmente colaboraba en distintas tareas en la escuela, se acercó a la escuela y coincidió con la directora y las maestras en que la situación era

peligrosa y que requería tomar medidas de prevención para que no se extendiera el contagio. De común acuerdo se pidió colaboración al Hospital de la ciudad más cercana para que organizara un plan preventivo, al Municipio para que enviara cloro y cal para cubrir las necesidades de higiene de todas las casas del Paraje y a las autoridades educativas para que avalaran la suspensión de clases durante dos días en la escuela para realizar una higienización de la misma. El plan preventivo se llevó a cabo, el cloro y la lavandina fueron enviados, pero las autoridades obligaron a que las clases continuaran, argumentando que, de acuerdo al informe de las autoridades sanitarias, no existía peligro de epidemia y la escuela no era foco de contagio.

El pedido de suspensión de clases a las autoridades educativas provinciales había sido formulado sobre la base de la confianza en que la palabra de la directora de la escuela tenía credibilidad ante las autoridades, respecto a una cuestión como una epidemia de hepatitis.

La decisión de las autoridades provocó una crisis que condujo a la ruptura de acción conjunta entre las madres, la directora y las maestras. La directora y las maestras se enfrentaron a otra amenaza que no era ya la hepatitis, sino la pérdida del respaldo, el menoscabo de su autoridad. Se sintieron desacreditadas y no hicieron más reclamos, no presentaron más notas, ni organizaron nuevas convocatorias. Las mamás expresaron su desacuerdo con la decisión de no suspender las clases y con la *definición médica* del problema y organizaron la movilización del conjunto de familiares de alumnos de la escuela para lograr la suspensión de las clases. Discutieron con el médico y los agentes sanitarios, acusaron públicamente a las autoridades, convocaron a asamblea de familiares en la escuela y lograron finalmente que ningún niño fuera a clase por dos días para que la escuela

fuera higienizada por ellas. La directora y las maestras acompañaron en silencio la decisión del grupo liderado por esas madres. Esa limpieza de la escuela efectuada por las madres marcó en la subjetividad colectiva, un corte entre el tiempo de la amenaza y el tiempo de tranquilidad: la escuela pasó de estar infectada a estar desinfectada. Algo se transformó en las relaciones dentro de la escuela: las madres tomaron a su cargo la escuela porque durante esos dos días la directora y las maestras cedieron su control y manejo. La relación jerárquica entre madres, maestras y médicos, establecida por el Estado desde finales del siglo XIX como condición de su soberanía sobre la vida de los individuos⁸, se vio alterada.

Por el término de un período acotado en el tiempo, un grupo importante de familiares de alumnos y alumnos experimentaron la necesidad de desobedecer a las autoridades educativas y sanitarias para defender una necesidad básica: la salud. Y utilizaron la escuela como un organizador que les permitió encontrar un modo de operar como movimiento colectivo y obtener el control de la situación.

Este conflicto no puede considerarse un hecho aislado, dado que se enmarca dentro de un proceso de creciente conflictividad en la provincia de Río Negro así como en el resto del país, en que hubo demandas sociales en torno a cuestiones de salud, educación, protección de la producción agrícola e industrial, desocupación, etc. La década del 90 y en especial los años que se sucedieron después del 95 fueron un período caracterizado por protestas en un clima de discusión pública y de reclamos constantes sostenidos por una progresiva desconfianza respecto a lo que hacían y decían las autoridades políticas y por un proceso de sucesivas interpelaciones y críticas a las autoridades gubernamentales en todos sus estamentos, a cuyo punto máximo llegó a finales del

2001 cuando la movilización popular logró la renuncia del presidente de la Nación.

Unos años después, en abril de 2004, inicié mi trabajo de campo en una escuela del barrio La Florida en el Municipio de Quilmes, situado al sur del conurbano Bonaerense. La primera vez que concurrí a la escuela, me sorprendió enfrentarme con el tema de la salud y de la hepatitis y con la desconfianza de las familias hacia la escuela. Me encontré en la puerta de entrada un cartel en el que se hacían todas las recomendaciones para prevenir la hepatitis, con una advertencia al final, escrita con letra más marcada y más grande que decía: “**IMPORTANTE. ESTA ESCUELA NO ES FOCO DE CONTAGIO DE LA HEPATITIS**”.

Cuando luego, le pregunté a la directora, por qué estaba escrito esto, ella me respondió: “Porque muchos padres al principio, yo entiendo como en la época de Torquemada (se ríe) querían incendiar la escuela con todos los chicos con hepatitis adentro. Más o menos, como pasó con el tema de la tuberculosis unos años atrás”⁹.

Tomé contacto de este modo con el estado de tensión constante que se vive en la escuela, el deterioro de su imagen, las relaciones atravesadas por amenazas e intolerancia, la desconfianza como modo de entablar relaciones, y las dificultades y obstáculos permanentes que se le presentan a la directora para lidiar con los problemas de la escuela dada la ausencia de respaldo de la autoridad estatal, históricamente constituida.

Desde ese primer contacto y hasta ahora –un mes después–, asistí a lo que podría denominar de manera provisional, un estado de discusión/ reclamo/ protesta/ movilización constante. Se percibe un estado de disconformidad que se expresa toda vez que surge desde un mínimo inconveniente hasta un gran problema. Son cotidianas y están incorporadas a la habitualidad situaciones tales como que un conjunto de

madres, alumnos y directoras “apretaron” a un funcionario para obtener reparaciones mínimas del edificio escolar; miembros de Cooperadoras escolares y docentes discutieron acaloradamente para mantener el control por parte de cada escuela de su comedor, madres organizándose para medir y pesar a todos los niños de la escuela para diagnosticar niveles de desnutrición; directoras reclamando ante las autoridades para que vacunen a los niños; etc.

Existen actividades, tareas, gestiones, ocupaciones visibles en la cotidianeidad, a nivel local –en el primer relato en una escuela rural en la patagonia y en el segundo, en una de barrio de un partido del Gran Buenos Aires– que revelan la existencia de un complejo y diverso conjunto de prácticas políticas que desbordan, contradicen y/o van más allá de las prescripciones que trazan las políticas estatales a través de sus directivas, reglamentos, circulares o indicaciones verbales de funcionarios y supervisores. Y que, a su vez, se producen como consecuencia de las acciones o lo que se interpreta como falta de acciones por parte de las autoridades estatales y cuentan con un relativo reconocimiento, ratificación y celebración por parte de una parte considerable del grupo social que tiene pertenencia a la escuela.

Los actores de estos grupos que se movilizan, se organizan en la escuela y por escuela a partir de situaciones y conflictos que se generan en tensión, oposición, contradicción con acciones y decisiones de autoridades gubernamentales que ocasionan el deterioro de las condiciones mínimas de salud, higiene y alimentación – ya deterioradas a niveles en muchos casos inhumanos. Al principio de este trabajo señalé que fue parte de la ideología higienista de Estado definir a las maestras como agentes higienistas privilegiadas y otorgarles a las escuelas un rol asistencial frente a los “pobres”. Es por demás

relevante observar, como cien años después, son los “pobres” quienes utilizan a las escuelas pertenecientes a un Estado que ya no garantiza “el cuidado y la protección del bien común”, como un organizador para enfrentar, confrontar, reclamar, al Estado incluyendo, entre sus demandas, algunas de las prédicas del higienismo resignificadas desde el sentido común.

IV

Los casos y el análisis que presenté antes, constituyen la delimitación de una problemática en torno a un proceso inédito que está teniendo lugar en las escuelas y que se abre a una miríada de preguntas.

¿Cuál sería la relación entre este conjunto de prácticas políticas y las que podrían definirse como prácticas escolares? ¿Qué vínculos tienen con la vida social del barrio o del Paraje rural? A partir de estas asociaciones con lo escolar, con lo rural, con lo barrial, como conjuntos de significados ¿qué valores simbólicos adquieren? ¿Qué aspecto del mundo se construye y representa en estas prácticas políticas y cómo aportan a la construcción de significados de lo escolar? ¿Es posible entender la escuela sin estas prácticas? ¿Qué resignificaciones surgen para el par escuela / pública a partir del análisis de estos fenómenos? ¿Cómo se imbrican estas prácticas con el espacio-tiempo escolar?

¿En qué consiste la relación que mantienen con el Estado los directivos, los docentes, las cooperadoras? ¿Cómo se articulan familiares, alumnos y docentes, cómo se vinculan institucionalmente las escuelas y las familias? ¿Qué son hoy las escuelas públicas en tanto instituciones del Estado que actúan con frecuencia como organizadoras de acciones de resistencia al Estado?

¿Qué redefiniciones de la noción de ciudadanía están produciendo en

una institución que tuvo como misión histórica la formación de ciudadanos?

Para poder responder a estas preguntas y otras que puedan surgir, es necesario contar con la observación de más situaciones similares, escuchar las verbalizaciones e interpretaciones de quienes las protagonizan y describir los contextos específicos en que se desarrollan atendiendo a cada acción, cada expresión, a la progresión de conflictos y a las formas de resolución a fin de entender las significaciones complejas de estas prácticas.

Son estos los fenómenos que considero necesario comprender para hacerlos ingresar en el debate de las políticas públicas para la educación, porque en ellos puede leerse una discusión real con las políticas educativas estatales, y porque ellos nos permitirán entender significados vigentes de la noción de lo público y de la política.

Cualquiera sea la dirección en la que avance la futura exploración de estos fenómenos, hoy podemos afirmar, sin duda, que las políticas públicas para educación no están, de hecho reducidas a cuestiones de Estado¹⁰. Los fenómenos a los que he hecho referencia, acontecen por niveles locales con características y particularidades que están redefiniendo tanto el sentido de lo público, como el significado del ámbito de la política en la escuela. Al mismo tiempo, permiten comprender lo estatal y nacional, no como entidades estáticas, acabadas, sino como parte de las configuraciones y procesos sociales históricamente cambiantes. Y, de este modo, podremos considerar que el significado de lo público para la caracterización de las políticas educativas, lejos de quedar fijado a términos opuestos tales como, estatal/no estatal, estatal/local, estatal/particular, estatal/privado, etc., contenga la superposición de sentidos diferentes, y evitaremos las formas de antinomias, dicotomías y oposiciones que en todos los casos limitan las posibilidades de pensar las realidades.

Referencias Citadas

- Carli, S.
2002 La educación pública en Argentina. Sentidos fundantes y transformaciones recientes. En *Estudios sobre Comunicación, Educación y Cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, compilado por S. Carli. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Caseiro, L.
2000 Formulação, Implementação, e avaliação de políticas públicas em educação: algumas considerações. En *Os educadores e o cotidiano escolar*, organizado por Jair da Silva. Papirus, Río de Janeiro.
- Dubet y Martucelli
1998 *Sociología de la Experiencia Escolar*. Losada, Buenos Aires.
- Geertz, C.
1995 *La Interpretación de las Culturas*. Gedisa, Barcelona.
- Milstein, D.
2003 *Higiene, Autoridad y Escuela. Madres, maestras y médicos. Un estudio sobre el deterioro del Estado*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Winch, P.
1970 *A idéia de uma Ciência social*. Companhia Editora Nacional, Sao Paulo.

Notas

1. Este artículo fue inicialmente presentado en el VII Congreso Argentino de Antropología, Villa Giardino – Córdoba, Argentina, desarrollado entre el 25 y el 28 de mayo de 2004.
2. Esta reflexión está inspirada en la argumentación de Peter Winch cuando sostiene que “O mundo é para nós o que

se apresenta através desses conceitos. Isto não quer dizer que os nossos conceitos não possam mudar; mas quando mudam, isto quer dizer que o nosso conceito do mundo também mudou” (Winch 1970:26).

3. Deseo enfatizar que en esta ponencia estoy exponiendo los interrogantes sobre los cuales actualmente estoy comenzando a trabajar, por eso digo que se trata de la apertura de una discusión.

4. Entre otros, recientemente, Carli (2002) ha analizado aspectos de lo que aquí denomino ficción igualadora de la educación primaria argentina y Dubet y Martucelli (1998) también aluden a lo que mencionan como “representaciones ideales” en su estudio sobre la educación primaria pública francesa.

5. Dado que excede el propósito de este artículo no estoy haciendo mención específica a autores, ni a textos. En términos generales este tipo de argumentación puede hallarse en la bibliografía que producen los organismos gubernamentales educativos a nivel nacional y por niveles provinciales y en algunos de los libros publicados por Novedades Educativas.

6. El paraje Contralmirante Guerrico está ubicado en el Alto Valle de Río Negro, región localizada en el centro del norte de la Patagonia Argentina. Abarca una franja de terreno aproximadamente de 100 km que se extiende a lo largo de la costa del Río Negro desde el límite provincial -entre las provincias de Neuquén, Río negro y La Pampa - marcado al oeste por el Río Neuquén hasta la ciudad de Villa Regina, al este. A lo largo de esos 100 km hay 11 ciudades pequeñas (la más grande tiene 90.000 habitantes) y el Paraje mencionado.

7. Este conflicto está descrito y analizado en el libro de mi autoría “Higiene, Autoridad y Escuela. Madres, maestras y médicos. Un estudio sobre el deterioro del Estado” (Milstein 2003).

8. El Estado Nacional Argentino se

configuró sobre todo, al igual que muchos otros en América latina y en Europa, como Estado Higienista. De ahí que se otorgaron a sí mismos prerrogativas tutelares sobre la salud de los individuos entendida tanto en sentido somático, como social y moral. Para ejercerlas apelaron a médicos y maestras quienes tenían por misión intervenir y fiscalizar el medio social ejerciendo el control sobre la vida de las familias.

9. Se refería al año 2002 en el que hubo en Quilmes una gran inundación y dos chicos de la escuela contrajeron tuberculosis, lo que provocó una gran movilización de madres y padres que exigían a la directora

el cierre de la escuela, como modo de protección de sus hijos.

10. Como parte de un análisis crítico de la forma de implementación de las políticas públicas para educación en Brasil, Luiz Caseiro considera que “si las políticas sociales, desde el punto de vista del Estado y de los dominantes, han sido utilizadas como instrumentos de estabilización político-social, no es posible ignorar que si ellas son apropiadas por sujetos culturales colectivos, o incluso si las masas resisten a ellas, sus resultados pueden ser inesperados y contrarios a lo programado por el Estado” (Caseiro 2000:53).