

eISSN: 2387-1555

DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/rea201867585>

INICIATIVAS ESCOLARES Y EL TRABAJO CON LA COMUNIDAD: APORTES DE LA ANTROPOLOGÍA PARA REFLEXIONAR EL VÍNCULO ENTRE EDUCACIÓN Y CONTEXTO

School initiatives and work with the community: contributions of anthropology to reflect on the relation between education and context

Laura SANTILLÁN

Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas

✉ laurasantillan@gmail.com

Fecha de recepción: 30 de mayo de 2018

Fecha de aceptación: 03 de julio de 2018

RESUMEN: En el presente artículo analizaremos los sentidos que asumen líneas de acción vigentes centradas en las relaciones entre escuela y comunidad. Aludimos a propuestas que, en función de lograr un abordaje integral de las trayectorias educativas, instan a los espacios escolares y de atención a la infancia a llevar adelante un trabajo sostenido con el entorno inmediato en donde se insertan. Nos interesa develar las orientaciones que asumen las formulaciones generales (estatales y no), como así también las apropiaciones en los contextos de actuación de los sujetos. Para el análisis nos basaremos en los avances de la investigación antropológica y etnográfica que venimos realizando en el Gran Buenos Aires, Argentina. A estos registros sumaremos los obtenidos en actividades de transferencia universitaria, cuyo eje han sido las relaciones entre escuelas, organizaciones sociales e infancias. Es intención del artículo recuperar los aportes de la tradición antropológica para desnaturalizar supuestos y sentidos en torno a las relaciones entre educación y contexto.

Palabras clave: espacios escolares; comunidad; organizaciones sociales; educación; contexto

ABSTRACT: In this article, we will analyse the meanings that assume the current lines of action centred on the relations between schools and community. We refer to proposals that urge the schooling spaces and those dedicated to the attention of childhood to carry out a sustained work with their immediate contexts, in order to achieve an integral approach of educational trajectories. We are interested in unveiling the orientations that the general outlines (produced by the state or not) undertake, as well as the appropriations that take place in the contexts of action of the subjects. We will base our analysis on the developments of the anthropological and ethnographic research that we have been carrying out in the suburbs of Buenos Aires City (known as “Gran Buenos Aires”), Argentina. To these ethnographic records, we will add those obtained through university transference activities, focused on the relations between schools, social organizations and childhoods. The intention of this article is to recover the contributions of long-term anthropological tradition for the denaturalization of assumptions and meanings regarding the relations between education and context.

Key words: schooling spaces; community; social organizations; education; context

1. INTRODUCCIÓN

A nivel global nos encontramos con un consenso plasmado en el plano de las políticas que refuerzan el concepto de educación como un derecho personal y social¹, con potencial capacidad para garantizar un abordaje integral de las necesidades de la infancia. Esto significa atender múltiples dimensiones de la vida de los niños y las niñas, excediendo la escolaridad (salud, alimentación, cumplimiento ampliado de los derechos). Estrechamente relacionado con este planteo, desde marcos normativos y también desde una serie de acciones estatales y sociales, se apela a la necesidad de que los espacios escolares y de atención a la infancia trabajen y refuercen las relaciones con la comunidad en la cual se insertan.

Específicamente, para el contexto de nuestro país, Argentina, la primera década del nuevo siglo se caracterizó por la implementación de un conjunto de políticas multisectoriales destinadas a la primera infancia y al problema de la inclusión escolar de los niños y jóvenes que, entre otras cuestiones, han fundamentado sus principios en la necesidad de que las instituciones educativas y de cuidado tejan interacciones más sólidas con su entorno inmediato.

El propósito de este artículo es analizar los sentidos que asumen líneas de acción vigentes (políticas, institucionales, sociales), tendientes a consolidar y/o promover puentes entre la escuela y el contexto de vida inmediato de los niños. Aludo a una apelación al *contexto* y *entorno próximo* que, además, tiene lugar en momentos en que en nuestro país –y a nivel mundial- se revitaliza, no sin tensiones, una construcción discursiva que sitúa a las comunidades de origen de los niños como condición *sine qua non* para el logro de una exitosa escolaridad (Neufeld y Thisted, 2004) y garantía de buen desarrollo y bienestar infantil (Santillán, 2016).

La Antropología, prematuramente, contribuyó a documentar y complejizar las relaciones entre la educación y los escenarios sociales de la vida de las personas. A comienzos del siglo XX, estudios realizados en la escuela de Cultura y personalidad permitieron cuestionar la universalidad de las formas occidentales de cuidado y socialización a través de análisis transculturales, atendiendo a las variaciones que transitan estas acciones en diferentes contextos sociales (Benedict (1974 [1946]), Mead (2006 [1935])). Posteriormente, dentro de la Antropología, pero, asimismo, desde la Psicología cultural (Paradise y Roggof, 2009), se dieron pasos muy importantes para el reconocimiento de la relevancia del contexto a la hora de comprender de manera acabada la forma en que se desarrolla el cuidado y la educación de las infancias. Sin embargo, esto no quita que sea preciso ahondar en aquello que la antropóloga Jean Lave denominara el *problema del contexto* (Lave, 1996); la tendencia –tanto en estudios académicos como en propuestas de intervención- a considerar a las actividades de las personas por fuera del mundo social en donde se llevan a cabo, ó bien, la propensión de abordar el escenario social en términos a-relacionales, es decir, sin captar el dinamismo y las transformaciones que les son propias.

En las páginas siguientes, el interés estará centrado en reconstruir ciertos horizontes de significado posibles de identificar en las apelaciones que, desde hace algunos años, instan la necesidad de que las instituciones educativas proyecten un trabajo de articulación sostenida con la *comunidad*. En función de este propósito, en primer lugar, me dedicaré a examinar las directrices programáticas más generales a

¹ Tal como se desarrollará más adelante, la Conferencia Mundial conocida como «Educación para todos», realizada en Jomtiem, Tailandia, en 1990 es paradigmática de este planteo.

cargo de organismos estatales y no gubernamentales. En segundo lugar, el interés estará puesto en los sentidos que estas directrices más estructurales asumen en los contextos cotidianos de actuación de quienes integran dichas instituciones.

Para el análisis, recupero los avances de la investigación antropológica y etnográfica (Rockwell, 2009) que vengo realizando desde el año 2001, sobre intervenciones estatales y sociocomunitarias destinadas a niños que viven en ambientes urbanos de desigualdad social². Y este artículo está basado en la experiencia directa en terreno realizada en escuelas públicas y organizaciones sociales que desarrollan su trabajo en la Zona Norte del Gran Buenos Aires, Argentina. La metodología empleada durante la indagación apeló como estrategia a la observación participante y la realización de entrevistas antropológicas en profundidad a docentes, educadores y responsables de organizaciones sociocomunitarias. A este material de campo, sumo registros obtenidos en actividades de transferencia universitaria que, siempre asociadas a la investigación, tuvieron como foco las relaciones entre escuelas, organizaciones sociales y educación infantil, organizaciones sociales y Estado³.

En términos conceptuales el desarrollo de mi análisis está influido por orientaciones que se han forjado dentro de la antropología y etnografía crítica (LEVINSON y HOLLAND, 1996), las cuales incluye la recuperación de los antecedentes de investigación originadas en Argentina y Latinoamérica. Las investigadoras Ruth Mercado y Elsie Rockwell revelaron tempranamente que los aportes de la Antropología resultan cruciales para dejar de asumir la noción de comunidad como categoría analítica (Mercado, 1986, Rockwell, 2007). Ejercicio que se torna decisivo en cuanto contribuye a trascender una tendencia que no desiste y sitúa a la *comunidad* como entelequia homogénea, visión desde la cual se desdibujan los sujetos que la integran y las relaciones conflictivas que la atraviesan. Por contrapartida, desde planteos dialécticos y relacionales, es posible construir una mirada que dinamiza las relaciones entre sujetos y contextos de actuación, en donde el *contexto* ya no consiste en un contorno externo y configurado desde límites precisos (Achilli, 2013, Neufeld, 2010).

2. SOBRE LAS INTERVENCIONES EDUCATIVAS Y EL TRABAJO CON EL ENTORNO INMEDIATO: REQUERIMIENTOS DE UNA ÉPOCA

Como expuse, en los últimos años, desde distintas agencias y organismos, se ha revitalizado la solitud a las instituciones educativas y que trabajan con la infancia a estrechar lazos más sólidos con la comunidad. Para traer como caso, en nuestro país, Argentina, la implementación de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, sancionada en el año 2005, incluye la obligación por parte del Estado de promover las redes intersectoriales locales y la participación comunitaria⁴.

² Me refiero a los proyectos individuales y colectivos a mi cargo, radicados dentro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET, Argentina) y el Programa de Antropología y Educación (Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL, UBA).

³ En referencia a los proyectos que dirijo desde el año 2015 dentro del Programa de Voluntariado Universitario, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de educación de la Nación (Proyecto Infancia y Sociedad), así como las acciones que realizo desde el año 2004 a solicitud de los Ministerios y secretarías de educación nacional y jurisdiccionales.

⁴ Para un análisis en profundidad de las propuestas relativas a la co-responsabilidad y el trabajo con el territorio y la comunidad que surgen de las disposiciones de las Leyes de Protección de la Niñez y programas relacionados

En relación con las políticas educativas, en nuestro país, como referí previamente, un conjunto de programas orientados a resolver el problema de la inclusión escolar y el fortalecimiento de las trayectorias educativas se han sustentado en la necesidad de que la escuela teja interacciones más participativas con su entorno inmediato⁵. Es importante advertir que se trata de una apelación a *lo comunitario* que, lejos de darse de manera aislada, se trama en estrecha vinculación con directrices más amplias. Esto es, a nivel mundial, en países por fuera de Argentina, es posible identificar líneas de acción relativas a que la escuela flexibilice sus fronteras y articule con su entorno⁶. Procesos distintivos, vinculados a la democratización del conocimiento, ó bien a resolver problemas de gobernabilidad, ó como forma de reivindicación política de la educación, conducen a que cada país y región orienten sus legislaciones hacia estos planteos tendientes a la apertura de las instituciones hacia la comunidad. Aún en el marco de estas distintividades, son decisiones que no pueden desprenderse de una serie de reuniones y concertaciones internacionales, entre las cuales se destaca la Conferencia Mundial conocida como *Educación para todos*, que se llevó adelante en Jomtiem (Tailandia) en 1990, liderada entre otros por la UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial, así como también el *Foro Mundial de Educación* realizado en Dakar (Senegal) en el año 2000.

De manera progresiva, organismos internacionales fueron haciendo explícita –en ocasiones hegemizando el campo en detrimento de otras propuestas– la necesidad de concretar el desarrollo integral de los/las niños/as y jóvenes a través de acciones que hagan fuerte hincapié en la promoción y la participación socioterritorial⁷. Es una apelación que sobresale por al menos dos cuestiones: por un lado, como anticipé en la introducción, porque el trabajo con la comunidad comienza a aparecer como condición en sí misma de la resolución de los problemas de la exclusión y fracaso escolar. Por otro, y en relación con esto, un aspecto que se suele soslayar son los procesos estructurales, generadores de desigualdad y exclusión, tanto en relación con las trayectorias escolares, como con las condiciones en que se desenvuelve la vida comunitaria.

Ahora bien, en los contextos nacionales y locales la recuperación de los postulados internacionales no puede suponerse de manera lineal. Como expone Cris Shore, las políticas, aunque regidas por leyes, son actividades socioculturales que están profundamente inmersas en los procesos sociales cotidianos (Shore, 2010). En los hechos, en cada escenario, las políticas y programas reciben contestaciones activas (que pueden incluir su adhesión, confrontación y/o resistencia) de quienes protagonizan las acciones. Al respecto, para el caso de la Argentina –y, en específico, el Área Metropolitana de Buenos Aires en donde llevo adelante el trabajo de campo– distintos movimientos y procesos sociales y políticos, han producido que el espacio barrial y comunitario se constituya en el ámbito central –aunque no por

con la inclusión escolar, consultar a BARNÁ y GALLARDO (2017), MONTESINOS y SINISI (2014) y DIEZ (2010).

⁵ En Argentina, son representativas de estas iniciativas, el programa *Todos a Estudiar* creado en 2005; *Volver a la escuela* del año 2006; *Promotores de educación* correspondientes al Ministerio de educación de la Nación y la Ciudad de Buenos Aires, respectivamente. En ellos se promueve el trabajo de inclusión como una tarea mancomunada entre el Estado, las escuelas, y las organizaciones sociales y de la comunidad.

⁶ Algunos de estas propuestas son: el *Programa de Maestros Comunitarios* (Consejo de Educación Primaria y Desarrollo Social, República de Uruguay); *Plan de Fortalecimiento 12 años de escolaridad* (Ministerio de Educación, Chile); *Programa Nuevas Oportunidades Educativas para Jóvenes* (Ministerio de Educación Pública, Costa Rica); *Programa Ni uno Menos* (Ministerio de Educación, Colombia).

⁷ Aún con los lineamientos comunes que las unen, entre las agencias de cooperación internacional es posible también encontrar diferencias en cuanto a los mecanismos de cooperación, las líneas de acción y supervisión a las contrapartes.

ello exclusivo- en donde transcurren las intervenciones sobre el cuidado y la atención de los chicos. Esto nos permite decir que, más allá de que *el trabajo con la comunidad* sea un objetivo expuesto en las propuestas estatales y en organismos no gubernamentales, en los contextos locales acontecen de por sí –en relación con estas intervenciones y también con relativa autonomía a las mismas- variadas y diversificadas iniciativas tramadas *en el territorio* (SANTILLÁN, 2013).

En el apartado que sigue ahondaré en los desafíos que abre la propuesta relativa al trabajo con la comunidad en los contextos específicos de actuación de las personas. Para ellos recuperaré los registros que hemos construido en base al trabajo de campo, así como también producto de acciones de transferencia con agentes escolares y comunitarios.

3. LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y LAS RELACIONES COTIDIANAS CON LA COMUNIDAD

En los escenarios que integran la investigación, escuelas y espacios sociocomunitarios se ven compelidos –por decisión propia o sugerencia ministerial- a cultivar y profundizar los lazos con el entorno inmediato. Se trate de un origen u otro, una vez asumida la decisión de llevar adelante formas de trabajo sistemático con *la comunidad*, ésta se traslada de lleno al plano de las prácticas cotidianas de las instituciones. En ese marco, los miembros de los establecimientos educativos encaminan las iniciativas a través de diversas modalidades de resolución que realizan con los recursos que cuentan a mano y estableciendo una serie etapas y pautas de trabajo. Entre las acciones, no pasan por alto la planificación de la tarea, y un aspecto que se torna muy central en las instituciones como es la realización de un *diagnóstico y mapeo del entorno*.

Como lo expresaron los entrevistados, es con relación a este reconocimiento y *mapeo en terreno* cuando surgen disyuntivas no necesariamente previstas por los lineamientos programáticos. Algunas de estas disyuntivas tienen que ver con un interrogante que se torna intrínseco al proceso mismo de intervención: ¿a quiénes integra la *comunidad*? ¿Cuáles son sus límites? En la experiencia que llevan adelante educadores y directivos, no es inusual que al momento de poner en práctica los contactos y acciones de intervención descubran que, más que signado por *límites precisos*, las fronteras de aquello que referencian como *comunidad*, se destaca por su importante versatilidad. Un testimonio claro de esto lo constituye el trabajo que han tenido que emprender muchas escuelas con relación a la problemática de la inclusión escolar. En las propuestas de *inclusión*, un rasgo ha sido fomentar que los estudiantes con tránsitos dificultosos en sus trayectorias escolares se inserten, junto con la escuela, en organizaciones comunitarias (tales como en Centros de apoyo escolar). En los hechos, sin embargo, muchas de las organizaciones seleccionadas se ubican alejadas del territorio de vida próximo de los alumnos, dificultándose así la integración de los mismos. Tal como lo compartieron los entrevistados, en diversos casos, la comunidad más cercana a la escuela no se corresponde necesariamente con la de los alumnos. Así lo manifestó Gladys, directora de una escuela pública:

Lo primero que hicimos fue un *mapeo*, toda una tarea: muchos llamados por teléfono, sentarnos con las organizaciones, presentarnos en persona. Ahora, cuando los chicos empezaron a participar de las actividades, ahí nos chocamos contra la pared. La mayoría de los centros que elegimos no tenían demasiada referencia para los chicos. Quedaban muy lejos de sus casas, en los hechos, no eran parte de su comunidad (Carmen, directora de escuela, octubre de 2006).

Con relación a experiencias como éstas, podemos decir que tanto los espacios de escolarización formales, como las iniciativas sociocomunitarias no están exentos de una representación con mucho arraigo en nuestra sociedad, tal como es la tendencia dirigida a comprender lo *comunitario* como un dominio ajustado a un *territorio y universo físico fijo*, posible de ser delimitado con exactitud en cuanto a sus referencias geoterritoriales. Como exponen otros autores, muchas de las concepciones que perviven sobre la *comunidad* –y lo *comunitario*– son posibles de rastrear, incluso, en los tempranos desarrollos de la literatura sociológica y antropológica, en los cuales el territorio ocupó un lugar de peso⁸ (Neufeld, 1990, Marinis de, 2012).

Ahora, bien, como veremos seguidamente, los presupuestos sobre la comunidad no se restringen a su delimitación geoterritorial, sino que también se asocia al tipo de lazos que se construyen. En la tarea de estrechar relaciones con los actores que están por fuera de la escuela –y lo mismo ocurre con los espacios comunitarios que transitan experiencias similares–, los entrevistados han expresado diversos –y a veces contrapuestos– sentimientos e impresiones. Si el entusiasmo por el encuentro entre las partes es propio de la primera etapa, en una siguiente suele predominar la frustración y el desaliento. Entre otras cuestiones, este desaliento está relacionado con las interrupciones en la tarea. Es usual, por ejemplo, que las organizaciones con las que se entabló contacto y se fijó un trabajo de articulación dejen de existir ó que su permanencia sea fluctuante. En los hechos, una serie de factores (problemas internos, la fusión con otras experiencias, decisiones coyunturales) dan cuenta del importante dinamismo que caracteriza a las instituciones de base. Lo cual no quita que, en ocasiones, las interrupciones provengan por parte de la propia escuela y/o espacio destinado a la infancia.

Tal como documenté a lo largo del trabajo de campo, las instituciones escolares y sociales se encuentran –ellas mismas– atravesadas por procesos caracterizados por un gran dinamismo, el cual confronta, por cierto, con una percepción generalizada a nivel social que tiende a imaginar al trabajo con lo *sociocomunitario* como una secuencia más o menos continua de concatenación inalterable.

Al respecto de estas cuestiones, aún cuando los espacios educativos se encuentren fuertemente interpelados a preparar a sus miembros para *el futuro*, en el derrotero de la vida cotidiana se destaca la relevancia que en las instituciones cobra el presente. En el relato que me hicieron, ha sido frecuente que varios educadores asociaran a la *comunidad* con los valores de *estabilidad y durabilidad*. Un interrogante que se abre aquí tiene que ver con las visiones que circulan –no sin tensiones– en las instituciones dedicadas a la educación y atención con la infancia. Pues, aún cuando la experiencia de los cambios es un factor insoslayable para los educadores (trabajen en espacios comunitarios o estatales), en las instituciones también se hacen presentes concepciones que se heredan y actualizan de manera continua. Y una de estas visiones tiene que ver con la persistencia de representar a las comunidades –tal como ocurrió en los estudios clásicos sociológicos y antropológicos⁹– como ámbitos *perdurables, estables y cohesionados* (Neufeld, 2010). Para decirlo de otro modo, en las instituciones educativas –aunque no se trata de ningún modo de un aspecto propio o exclusivo de ellas– fueron usuales las referencias en donde la *comunidad* con la que se planifica trabajar apareció idealizada a través de la imagen de la *continuidad* y los *valores compartidos*.

⁸ A modo de ejemplo, la Escuela de Sociología de Chicago fue muy influyente en la visión de que la *comunidad* está constituida por un sistema integrado de unidades que mantienen entre sí relaciones simbióticas, organizada en un territorio (MARINIS de, 2012).

⁹ Por cierto, los supuestos sobre la *continuidad inmanente* de estas sociedades que estaban siendo estudiadas por las recientes disciplinas, estuvo relacionada con las visiones del momento acerca del desarrollo, la modernidad, el orden y el cambio, y también con los tipos de lazo social y la capacidad de integración.

Yo creo en la posibilidad de crear un Jardín [de Infantes] de *puertas abiertas*, abiertas a la comunidad. Siempre intentamos serlo, ahora quizás debemos ponernos a trabajar más. Porque es importante conectarnos con las fuerzas vivas del barrio, con la población, sus asociaciones de base. Nosotros, como escuela, somos también comunidad, todos tenemos los mismos ideales, queremos las mismas cosas (Etelvina, directora de una escuela infantil, 2016).

No sin contrariedades, en los espacios que conocí, al menos para algunos de sus miembros, la idea de *comunidad* viene así a simbolizar todo *lo deseable*, lo *acogedor*; aquel espacio caracterizado por un alto grado de *intimidad personal* y *compromiso moral* (Neufeld, 2010, Marinis de, 2012). Nada de esto resta la posibilidad de que, en el proceso de trabajo con la *comunidad*, se produzcan reveses respecto a estas visiones y, cuando no, apropiaciones activas que alteran los sentidos antes descriptos.

Una cuestión importante para introducir aquí es que, más allá de que el *trabajo comunitario* sea un objetivo propuesto desde agencias estatales y/u organismos no gubernamentales, en los contextos locales, acontecen de por sí variadas y diversificadas iniciativas de vinculación con el entorno. Específicamente, y con relación a las clases populares, en nuestro país, desde hace algunas décadas a esta parte, progresivamente los territorios locales se han constituido en sitios en donde se materializan y disputan un conjunto amplio de políticas y programas sociales destinados a revertir situaciones de vulnerabilidad (SANTILLÁN, 2012). En la experiencia cotidiana de su trabajo, directivos y maestros protagonizan una serie de acciones centradas en el escenario social en el cual se insertan y que se encuentran por fuera del esquema de las propuestas programáticas. Y aunque no sea una cuestión necesariamente palpable desde las agencias ministeriales, muchas de estas acciones tienen como punto de partida la atención a situaciones de profunda vulnerabilidad que padecen familias o sectores de la población que integran la escuela. En los territorios en donde trabajo, frente a coyunturas en las que claramente se han agudizado procesos de crisis social, los establecimientos escolares, por ejemplo, forman parte, junto con organizaciones sociales vecinas, de redes asociativas que se fueron impulsando de manera autogestiva en los barrios. En el marco de los encuentros de *red barrial*, como así se denominan a las reuniones que organizan entre sí las distintas asociaciones de base, se ponen en juego formas de trabajo con el entorno inmediato no previstas en las circulares educativas oficiales. La resolución de problemáticas acuciantes en determinadas familias (pérdida del hogar por incendio, peligro de muerte a partir de algún conflicto barrial o falta de atención médica), así como el emprendimiento de campañas de prevención y concientización¹⁰ producen que directivos de las escuelas y responsables de los espacios sociocomunitarios encaminen acciones conjuntas. Del mismo modo, los responsables de los establecimientos escolares activan de manera continua acciones frente a demandas específicas provenientes del exterior. En numerosas ocasiones la conflictividad entra a las escuelas sin pedir permiso. En buena medida se trata de demandas provenientes del entorno inmediato que se encauzan a través de canales no siempre contemplados por los miembros de la escuela, y en donde familias o sectores de la *comunidad* son quienes plantean solicitudes a las instituciones educativas:

Ese día llego a la escuela antes de lo previsto, dispuesta a conversar con la directora, minutos antes de que ingresen los alumnos a clase. Sin embargo, Mónica, la directora, se encontraba en la vereda, frente al establecimiento, conversando con un grupo de vecinos. Entre los vecinos reconocí a Jor-

¹⁰ Un ejemplo representativo de estas campañas de concientización lo constituye la propuesta *Cultura del cuidado*, que tuvo lugar en uno de los barrios del distrito de Tigre en el cual realicé la investigación y que se trató de la realización comunitaria de murales con leyendas relativas a la necesidad del cuidado adulto y de los pobladores de los niños.

ge, coordinador del espacio de Ludoteca del barrio¹¹, y a dos madres que forman parte de la cooperativa. Según me voy enterando, estos vecinos ponen al tanto a la directora de la inquietud de un grupo importante de vecinos por abrir un espacio para chicos los días sábados, así reciben clases de fútbol y también apoyo escolar. Pero como no quedan espacios disponibles en el barrio, proponen utilizar un sector del extenso parque con que cuenta la escuela. La directora comienza a dar su punto de vista, intentando explicar una serie de pasos que hay que llevar adelante, aunque lo hace cautelosa, recordando que ya hubo problemas anteriormente con un pedido similar (De nota de campo, Barrio Arroyo I, 2015).

Ahora bien, en paralelo con estas iniciativas dispuestas a mediar o resolver problemáticas que se van presentando a las escuelas, el trabajo de campo me acercó a acciones tendientes a la *apertura a la comunidad* que sobresalen por llevarse adelante a través de una planificación de mediano plazo y corto plazo. En los barrios que transito, mucho de esto tuvo que ver con la decisión de determinados equipos de conducción y educadores de incorporar en las rutinas de las escuelas –por ejemplo, sus festividades- símbolos y rituales provenientes de las comunidades de origen de los niños. Estas escuelas se insertan en barrios con importante afluencia de población migrante, proveniente específicamente de Perú, Bolivia y Paraguay. Sin ajustar estas rutinas a jornadas puntuales, como es usual que suceda en algunas propuestas de *respeto a la diversidad*, me refiero a la decisión de directivos de integrar a las escuelas, junto con las insignias argentinas, los himnos y banderas de las nacionalidades de procedencia de las familias de los alumnos, así como otros elementos tradicionales de los parajes de origen de los niños. En la escuela primaria y el Jardín de Infantes de uno de los asentamientos comprendidos en el trabajo de campo, ha sido posible registrar cómo decisiones de esta índole significan una valoración muy importante por parte de las familias pertenecientes a dichas nacionalidades, lo cual no quita apreciaciones contrapuestas por parte de otros miembros de *la comunidad*. Las siguientes notas de campo expresan estos sentidos distintivos que conviven en los espacios escolares:

Ya había comenzado la reunión, solicitada a la directora del Jardín de Infantes por un grupo de padres a raíz de un problema grave con un maestro, y una madre tomó la palabra dirigiéndose a las maestras jardineras: *Ustedes no cuidaron a nuestros hijos*. Las maestras, enmudecidas, se miraron entre sí; alguna sollozaba. A continuación, poniéndose de pie, habló el abuelo de otro alumno: *Qué me van a decir ustedes de estas maestras, qué me van a decir ustedes de este Jardín. En este Jardín escuché por primera vez el himno peruano fuera de mi país, de sólo acordarme se me caen las lágrimas. Pasó acá, en este jardín y con estas mismas maestras que ustedes critican* (de la nota de campo en el Jardín de Infantes del barrio Arroyo I, 2016).

Acá, en esta escuela, nos interesa tener contacto con las familias, valoramos mucho toda la riqueza, me refiero a la riqueza latinoamericana. Pero no siempre nos va bien. Justo antes de ayer un papá vino a plantearnos que ni soñemos con que su hijo, en el festival de fin de año, vaya a representar ese baile paraguayo. Su hijo es argentino, y él no quiere nada paraguayo en la escuela. Qué bastante tiene con aguantarlos en el barrio, qué la comunidad de la escuela son los vecinos (de la nota de campo en la escuela del barrio Arroyo I, Tigre).

Finalmente, cerrando el análisis, es importante decir que, en diversas circunstancias y en cuanto al trabajo comunitario, algo que se revierte es la direccionalidad de las acciones. Me refiero a las situaciones en las cuales no es ni la escuela ni la organización social quien encamina el trabajo sistemático con

¹¹ Se denomina Ludotecas a los espacios que se han levantado en los barrios y que proponen un ámbito de juego a los niños, organizadas por los propios pobladores y/o voluntarios externos.

la *comunidad*, sino grupos de padres y sectores de población. Esto más que nada se expresa en la creación de *comités* que se gestan por fuera de la escuela, pero con temas vinculadas a ella. Son representativas de estos emprendimientos los comité o comisiones de *Creación de nuevos establecimientos ó ampliación de salones*, las relativas a *Actos de egresados* (de la escolaridad primaria, pero también de los jardines de infantes en los cuales e tomaron mucha fuerza en los últimos años), *De seguridad* (de los establecimientos contra situaciones conflictivas o vandalismo) que, con importante autonomía respecto a las escuelas, encabezan miembros de los grupos familiares de los estudiantes y pobladores.

4. PALABRAS FINALES

El artículo se propuso avanzar en el reconocimiento de los sentidos que asumen líneas de acción vigentes que instan a los espacios escolares y educativos a llevar adelante un trabajo sostenido con el entorno inmediato, en el cual estos mismos espacios se insertan.

En el discurso social y, por qué no, en el académico, categorías como *comunidad* y *trabajo sociocomunitario*, pueden rápidamente introducirnos, en términos representacionales, en una modalidad de intervención que se ancla, con exclusividad, en un territorio fijo y se produce de manera natural y fluida, a través de lazos horizontales. Sin embargo, como dejó al descubierto el análisis, esta imagen, muchas veces vela una serie de cuestiones importantes: no solo quiénes son los actores (individuales y colectivos) que intervienen, sino –y fundamentalmente- sus relaciones y posibilidades de acción.

En nuestra región hay una historia acumulada respecto al discurso de la necesidad de que la escuela se abra a *la comunidad*. La reflexión analítica de las directrices programáticas nos alerta sobre la importancia de discernir entre propuestas democratizadoras, o aquellas en las cuales el trabajo de la escuela con la *comunidad* se presenta como una resolución -en sí misma- de los problemas en las trayectorias escolares que atraviesan muchos niños y jóvenes.

Como contrapunto, la documentación de las dinámicas que los lineamientos generales asumen en los escenarios escolares nos pone de cerca de la pluralidad de sentidos y efectos en que se desenvuelve –en los contextos cotidianos de actuación- la retórica de la participación sociocomunitaria.

Al respecto, no sólo pudimos advertir cómo educadores y directivos se ven compelidos a bregar una serie de disyuntivas no necesariamente previstas por los estamentos más estructurales, es decir, aquellos provenientes de los ministerios u organismos no gubernamentales, sino sobre todo cómo el trabajo de la escuela con la comunidad se juega, en el plano de las prácticas cotidianas de las instituciones, en distintas direcciones y diversidad de construcciones.

Al respecto, el análisis nos ha permitido identificar que la reivindicación de que la escuela estreche lazos más férreos con su entorno inmediato puede ser una propuesta *desde arriba*, pero también encaminada por las propias instituciones educativas. A la vez, para las instituciones, la *participación de la comunidad* puede ser un movimiento que decidan por sí mismas, ó bien –sin previo aviso- provenga de las fronteras externas más inmediatas a ellas.

En todo caso, el trabajo en profundidad devela que las relaciones entre la escuela y el entorno inmediato se vivencia en la acción directa, constituyendo una experiencia formativa relevante y vehiculizadora de prácticas no previstas o que se renuevan de manera dinámica. Lejos de la exterioridad con que suele presentarse, intelectuales de la talla de Lev Vygotsky y Mijail Bajtin no han marcado el camino para comprender que, en tal caso, el *contexto* y el *entorno inmediato* siempre forman parte del proceso de creación de significados y la comprensión del mundo de la que somos parte.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHILLI, E. (2013). «Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto». En Elichiry, N. (ed.). *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias*. Buenos Aires: Manantial, p. 33-47.
- BARNA, A. & GALLARDO, S. (2017). «Operadores sociales y Promotoras de educación: renovadas figuras en (re) configuraciones contemporáneas en la gestión estatal de la infancia en sectores subalternos». En Novaro, G.; Santillán, L.; Padawer, A. y Cerletti, L. (Eds.). *Experiencias formativas, procesos de identificación y regulación social de la infancia*. Buenos Aires: Editorial Biblos, p. 75-107.
- BENEDICT, R. (1974 [1946]) *El crisantemo y la espada*. Madrid: Alianza Editorial.
- DIEZ, C. (2010). «El retorno a la escuela: las políticas educativas compensatorias en la trama barrial». En ACHILLI, E (ed.). *Vivir en la ciudad. Tendencias estructurales y procesos emergentes*. Rosario: CEACU.
- LAVE, J. (1996). «La práctica del aprendizaje». En Chaiklin, S. y Lave, J. (Eds.). (1996) *Estudiar las prácticas*. Barcelona: Amorrortu, p. 13-46.
- LEVINSON, B.; FOLEY, d. & HOLLAND, D. (Eds.). (1996) *The cultural production of the educated person*. Albany: State University of New York Press.
- MARINIS, P. (2012) (ed.). *Comunidad: estudios de teoría sociológica*. Buenos Aires: Prometeo.
- MEAD, M. (2006 [1935]). *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Barcelona: Editorial Laia.
- MERCADO, R. (1986). «Una reflexión crítica sobre la noción escuela-comunidad». En E. ROCKWELL, R. & MERCADO, R. (Eds.). *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: DIE-IPN.
- MONTESINOS, M. P. & SINISI, L. (2009). «Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos». *Cuadernos de Antropología Social*, 29, pp. 43-60.
- NEUFELD, M. R. (1990). «Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales». Tercer Congreso de Antropología Social. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- NEUFELD, M. R. (2010). «Procesos sociales contemporáneos y el desarrollo de la antropología social y política». En NEUFELD, M.R y NOVARO, G (Eds.) *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales, desigualdad y poder.*, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, pp. 7-45.
- NEUFELD, M. R & THISTED, A. (2004). «Vino viejo en odres nuevos: acerca de educabilidad y resiliencia». *Cuadernos de Antropología Social*, 19, PP. 83-100.

PARADISE, R. & ROGOFF, B. (2009). «Side by Side: Learning by Observing and Pitching», *Ethos*, 37, pp. 102-138.

ROCKWELL, E. (2007). Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. Michoacán: El Colegio de Michoacán, CIESAS, CINVESTAV.

ROCKWELL, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

SANTILLÁN, L. (2012). Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad. Buenos Aires: Biblos.

SANTILLÁN, L. (2013). «La *participación social* entre el trabajo colectivo y la beneficencia privada: un análisis con foco en el cuidado infantil y las transformaciones urbanas en barrios del Gran Buenos Aires, Argentina», *Cuadernos de Antropología*, 23, pp. 27-40.

SANTILLÁN, L. (2016). «Las ideas sobre el “*buen comienzo*” y la primera infancia: construcciones hegemónicas y apropiaciones locales». *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 12, pp. 217-235.

SHORE, C. (2010). «La antropología y el estudio de las políticas públicas: reflexiones sobre la formulación de las políticas». *Antípoda*, 10, pp. 21-49.