

EL TRABAJO DE LA ESCUELA CON LA COMUNIDAD: ALGUNAS REFLEXIONES DESDE LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL

Laura Santillán¹

Resumen:

En este artículo analizaremos las relaciones entre las escuelas y la comunidad. Pensamos estas relaciones como requerimientos y construcciones que emergen en un particular momento de la historia. Nos abocaremos, desde la perspectiva antropológica, a comprender los presupuestos y sentidos –no siempre develados- que se ponen en juego en las realizaciones cotidianas y también en los planteos más estructurales.

Palabras clave: Escuela- Comunidad- Dimensión política- Desigualdad- Vida cotidiana

Resumo:

No presente artigo, analisaremos as relações entre a escola e a comunidade. Pensamos que estes relacionamentos como os requisitos e as construções que emergem em um determinado momento na história. Vamos procurar, a partir da perspectiva antropológica, de entender dos orçamentos e dos sentidos - nem sempre revelado - que são colocados em jogo no esforço diário e também para os argumentos mais estruturais.

Palavras-chave: Escola – Comunidad- Dimensão política - Desigualdade - Vida Quotidiana

¹ Doctora en Antropología. Investigadora en el Instituto de Ciencias Antropológicas (Programa de Antropología y Educación), Facultad de Filosofía y Letras, UBA y el CONICET.

Introducción

La escuela, de un modo u otro, ha estado siempre vinculada con la comunidad, es decir con el ámbito social que la rodea. Lo está desde el momento mismo en que a sus aulas y patios ingresan diariamente los chicos y jóvenes, provenientes de los más diversificados contextos sociales y culturales. Esta misma entrada -cotidiana- produce, por cierto, que la escuela se ponga de lleno en contacto con los ámbitos familiares y comunitarios de origen de los estudiantes. Lo cual no significa que de por sí, las instituciones escolares, en sus experiencias de concreción cotidiana, se hayan propuesto o se propongan en forma planeada y cavilada trabajar con la “comunidad”.

Hoy por hoy, nos encontramos en un escenario en el cual hay un consenso -plasmado en el plano de las políticas- que refuerza la concepción de la educación como un bien público y un derecho personal y social. Desde los marcos políticos y normativos que rigen la educación en nuestro país –entre otros, la Ley Nacional de educación del año 2006- se repone el lugar del Estado como garante de la *formación integral* de los/as niños/as y los jóvenes. Esto significa atender a múltiples dimensiones de la vida de los chicos, muchas de las cuales exceden a la escuela (salud, alimentación, el cumplimiento amplio de derechos). Junto con ello, desde los marcos normativos y también de una serie de acciones (estatales y sociales), se apela a la necesidad de que la escuela trabaje y refuerce las relaciones con la comunidad. Cabe decir que al menos esto es así en relación al alcance de una exitosa escolaridad en el caso de algunos contextos y poblaciones determinados (signados generalmente a partir de sus condiciones de vulnerabilidad).

Ahora, bien: ¿qué sentidos asume este requerimiento relativo al trabajo con la comunidad en los escenarios escolares? ¿qué prácticas supone para quiénes lo llevan adelante? ¿qué representaciones sobre los entornos de la escuela –y sobre la propia escuela- están presentes en este tipo de retos? En definitiva: ¿qué relaciones sociales quedan al descubierto?

En este artículo me planteo ahondar en algunos interrogantes que abren las propuestas (políticas, institucionales, sociales) tendientes a construir y/o consolidar puentes entre la escuela y la comunidad. La intención es avanzar hacia la comprensión de algunos presupuestos y creencias –que vienen teniendo lugar y generalizándose- sobre esta relación y sobre el trabajo que la escuela hace o debiera hacer con el entorno social. Sin descartar la relevancia de la necesidad de que la escuela trabaje y renueve las relaciones con el entorno inmediato, lo que me interesa poner de manifiesto son algunas complejidades que suponen estas relaciones, contribuyendo de ese modo a los procesos de intervención de quiénes están involucrados: los docentes, directivos, trabajadores sociales, equipos técnicos. Para abordar estas cuestiones, me basaré en los aportes que ofrece la perspectiva antropológica. Esta disciplina se torna nodal para los objetivos que presento ya que, desde sus inicios, se ha destacado por su capacidad de cuestionar y desnaturalizar los presupuestos que damos por sentado y se nos presentan como obvios en nuestras sociedades. A los aportes que me provee la

investigación que llevo adelante en esta disciplina², sumaré los conocimientos que surgen de un conjunto de experiencias ligadas a la formación y capacitación docente en las que tuve oportunidad de participar³. En conjunto, desde estos intercambios y relevamientos de experiencias, la invitación es, entonces, avanzar hacia herramientas conceptuales y analíticas que sean sustanciosas para el problema en torno al cual nos centraremos y qué se resumen en la inquietud por: ¿qué significa interrogarnos por las relaciones que las escuelas tejen con las familias y la comunidad?

El trabajo de la escuela con la comunidad: sobre los requerimientos de una época.

En algunas ocasiones, la puesta en acto de iniciativas con la “comunidad” tiene como motor la decisión individual de cada escuela. En otras oportunidades, estas acciones trascienden lo particular, ya que el punto de partida suelen ser disposiciones más generales, que surgen de los requerimientos de una época y/o momento histórico en una región.

Como adelanté previamente, en los últimos años nos encontramos en una coyuntura en la cual se ha revitalizado la demanda hacia las instituciones sociales y estatales de estrechar lazos y trabajar de manera participativa con la comunidad. En el caso de nuestro país, por ejemplo, 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 comunitaria. En su art. 6, la Ley dice que “por motivos de solidaridad y en ejercicio de la democracia participativa, la comunidad debe y tiene derecho a ser parte activa en el logro de la vigencia plena y efectiva de los derechos de las niñas, los niños y adolescentes”⁴.

En relación con las políticas educativas, un conjunto de programas vigentes –de inclusión y fortalecimiento de la escolarización- se sustentan en la necesidad de que la escuela teja interacciones más sólidas con su entorno inmediato. Específicamente se trata de incentivar el hecho de que las instituciones formales de educación y atención a los/as niños/as y jóvenes extiendan sus acciones más allá de sus fronteras, involucrando más de lleno a las familias y organizaciones sociales y también a otras instituciones estatales próximas a su campo de intervención (por ejemplo, las postas sanitarias). Al respecto, son representativas de estas propuestas las políticas multisectoriales (que engloban el área de salud, educación y desarrollo social)

² Me refiero a las investigaciones antropológicas y de tipo etnográfico que vengo realizando en barrios populares del Gran Buenos en torno a la educación, la escolarización y el cuidado infantil desde el año 1996 a la fecha.

³ Se trata de iniciativas llevadas adelante por los ministerios de educación (nacional y provinciales) y gremios docentes en distintos puntos del país desde el año 2004 al presente.

⁴ Para un análisis en profundidad de las propuestas relativas a la co-responsabilidad y el trabajo con la comunidad que surgen de las disposiciones de las Leyes de Protección de la Niñez en nuestro país, consultar los trabajos de Barna: 2012 a y 2012 b.



claramente en el caso de la primera infancia y también las vinculadas puntualmente al problema de la inclusión escolar de los niños y los jóvenes.

Se trata por cierto de apelaciones a *lo comunitario* que no se producen de manera aislada. En distintos contextos (nacionales y regionales) es posible identificar líneas de continuidad respecto a la propuesta de que la escuela “se abra” y articule con los actores sociales que tiene en su entorno⁵. Existen puntos de partida y marcos singulares que condujeron y conducen a cada país y región orientar sus legislaciones educativas hacia la cogestión o apertura a la comunidad (procesos de democratización, gobernabilidad, politización de lo educativo). Pero este reconocimiento no debe hacernos minimizar movimientos más amplios –de índole global- en que estas decisiones tienen lugar. De manera más o menos explícita, es usual que buena parte de las iniciativas (nacionales e internacionales) al momento de presentar sus propuestas hagan referencia a aquellas reuniones y concertaciones internacionales que se han consolidado como hitos en el requerimiento a nuevas formas de garantizar el derecho a la educación (entre otras a través del trabajo con la “comunidad”). Entre ellas, las mayores referencias son la Conferencia Mundial conocida como “Educación para todos”, que se llevó adelante en Jomtiem (Tailandia) en 1990⁶, liderada entre otros por la UNESCO, UNICEF y BM y también el Foro Mundial de Educación, realizado en Dakar (Senegal)⁷, en el año 2000, con 164 gobiernos que reafirmaron su compromiso de lograr la Educación para Todos en el año 2015. Uno de los aspectos que ya sobresale aquí es que la apelación a la participación comunitaria se va constituyendo como un requerimiento de época, a través de movimientos que son exclusivamente locales.

Organismos tales como UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial⁸, se han dedicado en los últimos años a la producción de lineamientos teóricos y de propuestas de cursos de acción -que incluyen la supervisión de su cumplimiento⁹- hacia los estados

⁵ 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).

⁶ Esta reunión contó con la participación de 92 estados, en donde se instó a la necesidad de alcanzar la concertación entre todos los sectores y actores que integran cada uno de los contextos nacionales para el alcance universal de la educación básica (UNESCO, 1990).

⁷ En esta reunión mundial, en la cual se extiende la preocupación por la educación básica a la primera infancia, se insta a los estados nacionales a proporcionar un nuevo y más amplio margen político y social a los distintos actores que intervienen en la educación, en particular a la sociedad civil, apelando a la experiencia y el papel decisivo que ésta juega o debería jugar (UNESCO, 2000).

⁸ Según señalan algunos autores, en la década de los 90, el BM destierra -desde su lugar como financiador externo- el papel protagónico de la UNESCO como agencia internacional especializada en educación, encabezando la lista asesores en el sector educativo en América Latina, seguido luego por el BID (Torres, 2004, Coraggio y Torres, 1997).

⁹ A modo de ejemplo, los países que son estados miembros de la UNESCO (el nuestro lo es desde el año 1948) tienen derecho a percibir las ayuda y colaboraciones que se desarrollen en el seno de este organismo, a la vez que el deber de someter a la Organización, en el momento y la forma que decida la Conferencia General, informes sobre las leyes, reglamentos y estadísticas relativos a sus instituciones y

nacionales. En relación a la educación y la participación comunitaria, los organismos internacionales vienen haciendo explícita –en ocasiones hegemonizando 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 social¹⁰. Por parte de los organismos multilaterales, las recomendaciones en relación a la *participación comunitaria* no son nuevas. Para nuestra región de América Latina, al menos desde la década del 60, organismos internacionales como la CEPAL y la ONU se han encargado de presentar a la *participación social* como una actividad “necesaria” para lograr la resolución de problemas de integración en áreas específicas -y estratégicas- como son la salud, la educación y la economía (Menéndez y Spinelli, 2006). En trabajos previos (Santillán, 2010) he aludido las formas en que las sugerencias de los organismos multilaterales, que se revitalizan con la entrada del nuevo milenio, enfatizan en la necesidad de invertir en la *capacidad organizativa de los pobres* (Banco Mundial, 2000), con atención a los *recursos morales y culturales comunitarios de las poblaciones* (BID, 2001), y las *relaciones informales de confianza y cooperación* de la familia y el vecindario (CEPAL, 2008)¹¹.

Como advierten diversos estudios, a pesar de que muchas de las decisiones y medidas tomadas por los estados contemporáneos asumen claros trazos locales, con frecuencia resuenan –en ellas- preocupaciones que traspasan las fronteras nacionales (Fonseca, 2011, Fonseca y Schuch, 2009). Tener en cuenta estas consideraciones resulta muy importante ya que una de las cualidades de los dispositivos globales de gobierno no es solamente la capacidad de instalar marcos regulatorios comunes y forzar al cumplimiento de los mismos (por parte de las distintas naciones adherentes), sino también contribuir fuertemente a la construcción de un horizonte de significados compartidos –en este caso en torno a la *participación social y comunitaria*- de pretensión universalizante y sustentado en verdades consideradas irrefutables.

A modo de posicionarnos críticamente, uno de los aspectos que sobresale de los organismos internacionales es el énfasis puesto en la *promoción y participación comunitaria* como condición ineludible para la escolarización. Aún más –podemos decir- en relación a la escolarización de determinados conjuntos sociales: los subalternos. En ese sentido, en la producción proveniente de las agencias no gubernamentales es insoslayable el fuerte acento colocado sobre el papel de la educación y la escuela como resolutivas –por sí mismas- de los procesos de inclusión

actividades educativas, científicas y culturales, así como sobre el curso dado a las recomendaciones y convenciones que se sugirieran.

¹⁰ 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.

¹¹ Como exponen algunos autores, trazar un mapa de la “cooperación internacional” es muy complejo, aunque seguramente resultaba una tarea casi titánica hace un tiempo en donde los documentos eran de circulación restringida, cuando no solo disponibles en inglés y –además- a los cuales solo podía acceder un círculo pequeño de funcionarios. En los últimos años –en parte debido al creciente peso, capilaridad y visibilidad de las agencias internacionales- la información resulta mucho más accesible (Torres, 2004).

social, como así también el de las redes primarias y comunitarias. Es una acentuación sobre el ámbito próximo y local que suele presentarse completamente escindida de las relaciones y los procesos estructurales generadores de la desigualdad y la exclusión. Lo local y lo comunitario es recuperado en sus sentidos homogenizadores y apolíticos, sustrayendo las realidades locales-tal como veremos- de la conflictividad. En este punto no podemos desoir el llamado de atención que realizan varios autores, quienes identifican a muchos de los “activismos” y “participativismos” contemporáneos como nuevas tecnologías –neoliberales- de gobierno, ligadas al achicamiento del Estado o bien a la búsqueda de la autorregulación, a través de iniciativas que tienden a gobernar a través de la comunidad (Marinis de, 2005, Rose et al, 2006).

En los contextos nacionales y regionales la recuperación de los postulados internacionales no puede suponerse de manera lineal. Por cierto, los acuerdos transnacionales, como toda forma de expresión regulatoria, direccionan sentidos y configuran el campo de acción en el cual se inscriben los acuerdos y las disposiciones jurisdiccionales. En la actualidad, el papel de los organismos de cooperación internacional en la construcción de cuáles son los problemas prioritarios –y cómo solucionarlos- sigue en alta, lo que no implica que a nivel regional no se produzcan pronunciamientos que intentan limitar los avances de estas agendas. Aludo con ello a las iniciativas que al respecto fue tomando América Latina desde el año 2000.¹² Cabe decir que en cada país, asimismo, las políticas y programas se encuentran con un bagaje amplio de contestaciones (que pueden incluir la adhesión, la confrontación y/o la resistencia) por parte de diversos actores sociales intervinientes en las acciones estatales (destinatarios, mediadores de las iniciativas, agentes por fuera del ámbito estatal). Seguimos a Cris Shore, quien sostiene que la formulación de las políticas es una actividad sociocultural (regida por leyes) profundamente inmersa en los procesos sociales cotidianos, en los “mundos de sentido” y en las prácticas culturales que crean y sostienen esos mundos (Shore, 2010)¹³. Aun con estas consideraciones, en relación a las formulaciones contemporáneas en donde se ponen en juego orientaciones globales y locales, parece conveniente estar atentos a cómo tienen lugar las articulaciones.

¹² En el año 2000, en el marco del desarrollo del Foro Mundial de Dakar, los países de Latinoamérica hicieron pública su insatisfacción del progresivo involucramiento de los organismos internacionales que -de ser entidades de financiamiento- comenzaron a ocupar un protagonismo inusitado en el asesoramiento técnico, la investigación, el monitoreo y evaluación de las políticas educativas de los estados. En este pronunciamiento se aludió a la preocupación de un “pensamiento único” instalado en el marco de la “cooperación internacional”. A este pronunciamiento luego le siguió la Declaración de Cochabamba en el año 2001 (para profundizar ver: www.observatorio.org y Torres, 2004). En esas contestaciones a las influencias de los organismos internacionales podemos nombrar también a las Cumbres de las Américas, a las reuniones del MERCOSUR y UNASUR, aunque excede las posibilidades del escrito analizar con profundidad los contenidos y alcances concretos logrados al respecto.

¹³ Como desarrolla el autor, dentro de la literatura académica pervive la tendencia a conceptualizar los procesos de formulación de las políticas como procesos lineales, es decir que vienen de arriba hacia abajo, que comienzan con la “formulación” y terminan con la “implementación” como si se tratara de una cadena lógica de eventos. En contraste con estas abstracciones, la antropología precisamente tiene la cualidad de poder contribuir a resaltar la complejidad y lo “desordenado” de los procesos de producción de las políticas, en particular las maneras ambiguas y disputadas en que las políticas son promulgadas y recibidas por la gente, es decir, en “terreno” (Shore, 2010: 29).

En nuestro país, como introduje párrafos atrás, se recupera desde los últimos años una visión de la educación como derecho social y obligación del Estado. Desde esa concepción se vienen desarrollando interesantes líneas de acción, en donde el trabajo comunitario ocupa un lugar relevante, en clave de una mayor democratización en la toma de decisiones y la apuesta a una escuela que no se cierra sobre sí misma. Es posible advertir nuevas retóricas e intencionalidades, que incluyen, como vamos advirtiendo, una visión ampliada y complejizada de los actores que deben intervenir en el campo de lo escolar. Como bien reconstruyen otros autores (Montesinos, 2010, Gallardo, 2013), el despliegue de estas intencionalidades e iniciativas tiene lugar a través de la conformación de un campo de intervención específico, el *socioeducativo*. Dicho campo, en explícita contestación a las medidas adoptadas durante el contexto de hegemonía neoliberal en los 90¹⁴, se instaura como una modalidad de abordaje que, entre otras cuestiones, contribuye a legitimar la incorporación de diversos actores y organizaciones sociales ligadas al trabajo *territorial* y *comunitario* para incidir sobre la escuela y lograr la inclusión de poblaciones que están fuera de ella (Montesinos, 2010)¹⁵.

En los documentos que en la actualidad se formulan desde las agencias ministeriales (nacionales y jurisdiccionales), las propuestas intentan sortear planteos simplistas, que soslayan las tramas desiguales y de conflictividad que atraviesan al escenario social¹⁶. En ese sentido, se destaca la alusión explícita a las transformaciones materiales y sociales que en las últimas décadas vienen experimentando los ámbitos familiares de los niños y jóvenes, las propias escuelas y los contextos inmediatos de éstas.¹⁷ Aun en consideración de este marco, en las tramas cotidianas relativas al encuentro planificado entre la “escuela” y la “comunidad”, como así también en algunas fundamentaciones de las propuestas gubernamentales y fuera del Estado, es posible hallar ciertos nudos y tensiones que, entre otros, tienen como punto de partida la persistencia de algunos presupuestos sobre el trabajo sociocomunitario. En lo que sigue me interesa detenerme, entonces, en una serie de supuestos que circulan de manera asidua en las iniciativas y acciones que se ponen en juego. Como expuse en la introducción, para ello me sostengo en las experiencias de investigación y formación docente en las que he participado hasta el presente. Estas puntualizaciones se suman a las consideraciones que hasta aquí hemos abordado.

¹⁴ Expresadas en programas focalizados tales como el “Plan Social Educativo” (Al respecto ver Duschatzky y Redondo, 2000).

¹⁵ Tal como señala la investigadora María Paula Montesinos, la configuración del campo de lo *socioeducativo* constituye un analizador sustantivo de los modos a través de los cuales la desigualdad social y educativa es resignificada en el sistema educativo actual y, asimismo, constituye la manera en que se viene expresando la focalización/compensación en educación.

¹⁶ Esto no suprime, de todas formas que –al menos en algunas fundamentaciones– se vuelva sobre esta concepción –presente en la literatura de los organismos multilaterales– en la cual la escuela es presentada como institución posibilitadora –por sí misma– de la inclusión social y la igualdad, consideraciones sobre las cuales resulta imperioso reflexionar críticamente por los procesos y relaciones que deja fuera de análisis.

¹⁷ Al respecto ver, entre otros, los Documentos: “Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa” MECyT, 2006; “Proyecto Centros de Actividades Infantiles”, DNPS, ME, 2010.

En cuanto a las relaciones cotidianas entre la escuela y la comunidad.

¿Con quiénes se encuentra la escuela cuando se relaciona con la comunidad? ¿Cuáles son los actores con los cuales la escuela dialoga? ¿Qué prácticas y relaciones se ponen en juego? ¿Cuáles son los supuestos que las sustentan? Cuando introducimos preguntas como éstas tomamos la decisión analítica de alejarnos de los planteos abstractos (sobre la “escuela”, la “comunidad” y las “políticas”) para adentrarnos de lleno en el plano de las prácticas cotidianas y las concreciones singulares –y no homogéneas- de “ser escuela”. Parto de una conceptualización en la cual la *escuela* no es un presupuesto ni un objeto deducible de las definiciones tópicas y normativas (Rockwell y Ezpeleta, 1998). Es el producto de un proceso de construcción cotidiana permanente, en la cual interactúan diversos procesos sociales, altamente heterogéneos (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Desde esta perspectiva, las escuelas –y no ya la escuela en singular y como realidad “monolítica”- constituyen las versiones locales de realidades que están inmersas en historias y movimientos nacionales y regionales más amplios. Conforman sitios en donde se intercalan diversos movimientos (el estatal, el social y las acciones de los sujetos) y se anticipan, elaboran y entrecruzan representaciones diversas sobre la *persona educada* (Levinson y Holland, 1996).¹⁸

Las relaciones entre la escuela y la comunidad -aunque son hechos cotidianos- no siempre son evidentes para quienes las llevan adelante. Como anticipé algunos párrafos atrás, la escuela es parte –ya por el hecho de inscribirse en un territorio particular- de una geografía local y teje relaciones –de manera más articulada o no- con aquello que representamos como “comunidad”.

En su labor cotidiana relacionada con la escolarización de los niños y jóvenes, las escuelas se encuentran en primer lugar con grupos familiares. Hay que decir que se ponen en contacto con familias altamente heterogéneas y atravesadas por circunstancias disímiles, integrada por adultos concretos (hombres y mujeres que se constituyen en tutores de los niños), con quiénes los maestros y directivos “aprenden” a interrelacionarse. Porque aún frente a la variabilidad de formas en que se presentan las familias, esto no quita que en el imaginario social -y en las instituciones escolares atravesadas por los discursos generados por fuera de ellas- sigan funcionando representaciones idealizadas de cómo deben ser las familias con quienes nos tenemos que relacionar (Santillán y Cerletti, 2011).

A la vez, las relaciones que las escuelas tejen con el entorno inmediato se amplían abarcando un sinfín de actores sociales. Cómo expuse, desde distintos programas y legislaciones vigentes se incentiva la relación entre la escuela y la comunidad. Algo en lo cual no nos detuvimos antes es que, en el sistema de

¹⁸ Vale decir que aunque las escuelas constituyan sitios legitimados y muy relevantes a nivel social, no son los únicos espacios en donde se producen prácticas destinadas a la producción de la *persona educada*. Al respecto seguimos la práctica antropológica de distinguir *escolarización* de *educación*, siendo ésta última una dimensión más amplia que la primera (Levinson y Holland, 1996).

enseñanza, las invocaciones a la comunidad tienen antigua data. No olvidemos al respecto la denominación tan frecuente -en los ámbitos escolares- de “comunidad educativa”. Es una expresión tan afín y familiar en la experiencia de transitar cualquier escuela, que uno de sus problemas es –como bien señalan otros autores- su alto grado de inespecificidad (Neufeld, 1990, Mercado, 1986)¹⁹. Es decir, la mayoría de las veces se usa esa referencia sin aclaraciones muy exactas respecto a quiénes está en definitiva incluyendo y a quiénes no²⁰. Es una expresión que dada su elaboración sintética, tiene como problema el riesgo de oscurecer, de algún modo, la alusión más concreta respecto a lo que nos interesa reflexionar aquí: no sólo con quiénes se encuentra la escuela cuándo se encuentra con la “comunidad”, sino a través de qué supuestos tienen lugar las prácticas y los encuentros cotidianos. En relación a los marcos legislativos y a las acciones que se ponen en juego hoy, en lo que sigue me detendré en el desarrollo de tres supuestos que, según entiendo, se hacen muy presentes en relación al trabajo cotidiano que distintas instituciones sociales emprenden en cuanto a lo sociocomunitario.

Los supuestos en torno a las fronteras ¿cuáles son los límites territoriales de la comunidad?

Antes de introducirme con mayor profundidad en este primer postulado, es importante volver a mencionar el hecho de que las recomendaciones oficiales y ministeriales destinadas a las escuelas en relación al trabajo con la comunidad -una vez recepcionadas- se trasladan de lleno al plano de las prácticas cotidianas. A través de diversas modalidades de resolución, las instituciones encaminan las iniciativas, orientándolas hacia niveles de intervención que –aun cuando se ven influenciadas por ellas- claramente trascienden lo meramente normativo y pautado por las gestiones más centralizadas (gubernamentales y no gubernamentales). Con esto quiero decir que, en el nivel de la vida cotidiana, las recomendaciones relativas a la articulación con las organizaciones sociales que integran los contextos inmediatos, implica, en todos los casos, la implementación de acciones concretas. Esto es, se trata de prácticas que los maestros, los equipos técnicos y de conducción realizan con los recursos con los que cuentan, en base a una serie de expectativas y objetivos que se proponen. Como expusieron algunos docentes en instancias de capacitación: *“el intento es volver a mirar los uno conoce y encontrar otra realidad”, “nuestra propuesta es que el barrio entre a la escuela y que la escuela salga al barrio”*. No está demás decir que en la cotidianeidad escolar, las iniciativas se llevan adelante a través de una detallada serie de operaciones, entre las cuales se encuentra –de manera insoslayable- el reconocimiento y el diagnóstico de las organizaciones con las cuales se va a realizar el trabajo de articulación.

¹⁹ Para la profundización del análisis de las relaciones entre escuela y comunidad son imprescindibles los tempranos trabajos desarrollados por Ruth Mercado, 1986 y María Rosa Neufeld, 1990.

²⁰ Lo cual no significa que no haya quedado plasmada en las legislaciones y circulares escolares. De hecho en la Ley Nacional de Educación “comunidad educativa” designa a los directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución.

En relación con este reconocimiento y mapeo “en” y “del” “terreno”, es usual que surjan un conjunto de disyuntivas. Algunas de ellas están en relación con las preguntas: ¿cuáles son los límites territoriales de la comunidad? ¿a quiénes integran? Una experiencia que fue reconstruida por una docente en un espacio de capacitación puso en evidencia cómo en la escuela en donde ella trabajaba fue necesario redefinir la planificación original del trabajo con la comunidad. Se trataba de una escuela primaria en la cual en esos momentos se estaba implementando el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)²¹. Siguiendo una de las líneas del Programa, el proyecto pedagógico de la escuela implicaba vincularse con las organizaciones sociales del entorno inmediato para concretar acciones conjuntas con los niños y las niñas que se encontraban fuera de la escuela o asistían a ella en forma irregular. La tarea desde la escuela implicó, entonces, en primer lugar, el reconocimiento y la sistematización de las organizaciones existentes. Una vez realizado este sondeo y la definición de las asociaciones con las cuales trabajar, se planificaron las estrategias de intervención. En el caso concreto de la experiencia que estoy reconstruyendo, se trató de la planificación conjunta (entre las escuelas y las organizaciones involucradas) de una serie de talleres (de pintura, apoyo escolar, manualidades) destinados a los chicos con mayores problemas en la escolarización. Estos talleres estarían llevados adelante principalmente por las instituciones barriales. Lo que no estuvo previsto es que la mayoría de los niños y niñas que presentaba problemas de ausentismo y/o fracaso en los estudios en realidad provenía de villas y asentamientos alejados de la escuela. En este caso la “comunidad” mas cercana a la escuela no se correspondía con la de los alumnos. Esto fue conversado entre los directivos y los docentes de la institución, quienes optaron por establecer relación con asociaciones e instituciones hasta el momento desconocidas por ellos²².

¿Qué supuestos son el trasfondo de estas visiones y decisiones en las cuales “lo comunitario” se ajusta a un “territorio”, a un “universo físico”? Aun más, a un universo físico que es posible de ser delimitado con “exactitud” y en sus referencias geoterritoriales. ¿Cuál es la fuente de estas asociaciones? Para dar respuesta a ello vamos a tener que mirar fuera de la escuela. Como lo demuestran algunas investigaciones, en los contextos escolares –como ocurre también en otros escenarios cotidianos– es usual que se incorporen, difundan y generalicen categorías producidas en distintos ámbitos de la vida social: las cosmovisiones de determinados grupos e instituciones, las agendas que instalan los medios masivos de comunicación y también las formulaciones provenientes de la teoría social (Neufeld y Thisted, 1999). Al

²¹ El programa Integral para la Igualdad Educativa se crea en el año 2004 dentro de la Secretaría de Educación del Ministerio Nacional de Educación. Desde sus inicios se propuso la implementación de acciones pedagógicas y comunitarias que apunten al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y también –para las escuelas destinatarias- la entrega de recursos materiales (biblioteca, equipamiento informático y mejoramiento de la infraestructura escolar) (Documento Base, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004).

²² Una situación con similiares características a la narrada fue reconstruida –en el marco de un programa de inclusión destinada al nivel secundario- por la investigadora Cecilia Diez, demostrando, a través de un análisis en profundidad que invitamos a conocer los desafíos y límites que supone para la escuela el trabajo con la comunidad (Diez, 2013).

respecto del tema que estamos abordando aquí, muchas de las concepciones que perviven sobre la “comunidad” –y “lo comunitario”- son posibles de rastrear en la literatura sociológica y antropológica desde sus tempranos desarrollos (Neufeld, 1990, Marinis de, 2012). Estas cuestiones las seguiré profundizando más adelante. Pero avanzamos en decir que, entre las puntualizaciones sobre lo comunitario, “lo territorial” ocupó un lugar de relativo peso dentro de la teoría social, al menos fue así para algunas escuelas, entre ellas la Escuela de Sociología de Chicago²³. Sólo a modo de ejemplo, para Robert Park, uno de los representantes de esta escuela interesada en la vida urbana, la comunidad fue entendida como un sistema de unidades implicadas en el proceso de integración competitiva organizada en un territorio, unidades interdependientes que mantienen entre sí relaciones simbióticas (R.Park: citado en Grondona, 2012). Por cierto, los presupuestos sobre la comunidad no se restringen a su “delimitación geoterritorial”²⁴ sino que se las asocia al tipo de relaciones y lazos que supone, tal como nos proponemos abordar en el siguiente punto.

Los supuestos sobre la (perpetua) continuidad temporal y los valores compartidos

En las interrelaciones y el trabajo conjunto que encaminan las escuelas con el entorno comunitario, es posible que se produzcan distintas apropiaciones, a la vez que tengan lugar diversas recepciones en cuanto a las experiencias. En la narración por parte de quienes protagonizan las acciones (maestros, directivos, equipos técnicos) es usual que nos encontremos con diversos –y a veces contrapuestos- sentimientos e impresiones, incluso en relación a una misma experiencia. Si en una primera etapa suele ganar el entusiasmo por el trabajo colectivo y el “encuentro” entre las partes, en una siguiente puede suceder que domine la frustración y el desaliento. El punto de partida de este desaliento suele estar relacionado –entre otras cosas- con las interrupciones en la tarea. Es probable –lo cual sucede a muchas escuelas- que las organizaciones con las que se entabló contacto y se fijó un trabajo articulado dejen de existir. Por cierto, una serie de factores (problemas internos, la fusión con otras experiencias, decisiones colectivas) ponen de manifiesto el gran dinamismo que caracteriza a las instituciones de base. Lo cual no quita que, en ocasiones las interrupciones provengan de parte de la propia escuela.

¿Con qué tipo de escenario se topa la escuela cuando se vincula con la “comunidad”? Las escuelas, de por sí, en virtud de su propia existencia, se encuentran -ellas mismas- en un escenario atravesado por procesos y relaciones sociales y políticas determinadas. En sus relaciones con la “comunidad”, la escuela revitaliza sus

²³ La escuela Sociológica de Chicago se desarrolló entre 1920 y 1930 y se basó en la implementación de técnicas de investigación cualitativas para el estudio de lo urbano.

²⁴ En un camino similar al que emprendí en este punto, el sociólogo Pablo de Marinis señala que las viejas comunidades eran comunidades del territorio, a las cuales les era imprescindible –en su construcción representativa- la co-presencia. No resulta así en los procesos de construcción de las comunidades contemporáneas –o post sociales- muchas de las cuales están desterritorializadas, siendo de hecho algunas “virtuales” (Marinis de, 2005).

encuentros con entramados sociales específicos, que son el producto de movimientos locales que se inscriben –a la vez- en procesos más generales y complejos. Se trata de entramados atravesados por interacciones y relaciones diversificadas y múltiples, con momentos que alternan entre la integración y la fragmentación. ¿Qué subyace en la percepción generalizada que tiende a imaginar al trabajo con lo comunitario como una secuencia –además continua- de concatenación inalterable?

Según podemos prever, hay dos cuestiones implicadas en estas consideraciones. Una de ellas tiene que ver con las expectativas y representaciones que desde los escenarios escolares (y fuera de ellos) se tiene sobre la dimensión temporal de las instituciones sociales. Otra cuestión tiene que ver con las concepciones respecto al tipo de lazos que, según se supone, tejen entre sí quiénes participan en el trabajo comunitario (Santillán, 2012).

En cuanto al aspecto temporal me refiero a las ideas sobre el tiempo de duración de las instituciones, lo que implica las percepciones en cuanto a la continuidad de las acciones. Como expone la filósofa húngara, Agnes Heller, en la vida cotidiana, el sistema de referencia del tiempo suele ser el *presente*. Y esto es así ya que el “presente” separa el “pasado” del “futuro”, creando de ese modo variables temporales útiles para las orientaciones prácticas –es decir las de todos los días- (Heller, 1994). Pero esto no se contrapone a la posibilidad de advertir la cualidad dinámica y cambiante de las instituciones, sobre todo cuando hablamos de instituciones inscriptas en contextos sociales y políticos –indudablemente- cambiantes en el tiempo. La concepción de una temporalidad dinámica como parte intrínseca de las instituciones y lo comunitario, no fue para nada un común denominador en los planteos fundacionales de las Ciencias Sociales. De hecho, un aspecto que sobresale es que, al menos desde la sociología y la antropología clásica, se ha asociado a lo comunitario con los valores de *durabilidad* y *estabilidad*. Dentro de la disciplina antropológica esto se pone claramente de manifiesto en los estudios de inicios del siglo XX en torno a las “pequeñas sociedades” -las colonias- a las cuales se las describió principalmente como comunidades “perdurables”, “estables” y “cohesionadas” (Neufeld, 2010). 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 tradición, la modernidad, el orden y el cambio, y también –como pasaremos a ver- con los tipos de lazo social y la capacidad de integración.

Éstas no son visiones perimidas. En los escenarios escolares –y fuera de ellos- son usuales las referencias en donde la “comunidad” con la que se trabaja aparece descrita casi exclusivamente desde “los valores compartidos”. Al respecto, son elocuentes los dichos de muchos educadores sobre las expectativas y los límites de las experiencias en las que se encuentran encaminados: “*nuestra comunidad se caracteriza por la apatía*”; “*en la comunidad que nos toca hay valores muy arraigados*”, “*la comunidad con la que trabajamos tiene sus tradiciones asentadas, todos participan, pero con su estilo*” ¿Qué supuestos subyacen respecto a las interacciones y relaciones

entre instituciones? Es usual que en las iniciativas cotidianas relativas al trabajo sociocomunitario, se pongan de relieve las formas más arraigadas (a nivel social) de comprender a la “comunidad” como si se tratara, de algún modo, de un “ente abstracto”, o un espacio en el cual las prácticas, expectativas y valores se suponen homogéneos y consensuados. Coincido con otros autores en relación a que uno de los riesgos de pensar la “comunidad” sólo ligada a los “intereses compartidos”, la “continuidad”, lo “común” es sin dudas opacar los conflictos, intereses contrapuestos, así como las asimetrías que -en buena medida- son constitutivas de las relaciones que establecen entre sí instituciones que se destacan por su naturaleza diferencial (Mercado, 1987, Neufeld, 1990).

Porque ¿Qué es exactamente aquello que se supone que está fuera de la escuela? es decir: ¿Qué visiones tenemos de aquello que no forma parte -en sentido estricto- de la institución escolar? Respecto a las visiones que tenemos sobre la comunidad me interesa volver al punto de las conceptualizaciones que heredamos. Insisto en ello porque dentro de las ciencias sociales la noción de “comunidad” ocupó – como va quedando asentado- un lugar crucial. En tal caso “comunidad- sociedad” fue la polaridad conceptual fundamental, la fórmula básica inventada y utilizada por casi todos los miembros de esta generación –clásica- de científicos sociales, con la intención de decir algo (relevante) acerca de todos estos temas (Marinis de, 2005: 3). Como nos ayudan a recordar diversos autores, el concepto de comunidad –incorporado muy tempranamente en la antropología- se apoya en las versiones de los primeros sociólogos²⁵ (Neufeld, 1990). En el siglo XIX la comunidad simbolizaba todo lo bueno, lo deseable, todas las formas caracterizadas por un alto grado de intimidad personal y compromiso moral. Esta concepción, que exacerbó el lugar de la cohesión y los valores compartidos, se propuso para diferenciarse de las modalidades individualistas y competitivas que se les adjudicaba a las sociedades modernas. Se trató de una exaltación de las relaciones íntimas –vistas como armónicas- del “pequeño mundo”, que hasta el presente impregna en los imaginarios del sentido común y también del sentido común académico.

En función de estas visiones, hoy por hoy solemos omitir una heterogeneidad importante de valores, acciones y moralidades que constituyen a los escenarios locales (cercaos y no de la escuela). Así también soslayamos un conjunto de iniciativas y posicionamientos que las propias organizaciones de base tienen respecto al “trabajo comunitario”, la “participación social”, la educación y el bienestar de los chicos. Aquí se abre un punto nodal: porque más allá de que “el trabajo comunitario” sea un objetivo expuesto en las propuestas estatales y en los 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”, es decir en los barrios y parajes en

²⁵ Como señalan algunos autores, desde Ferdinand Tönnies –pasando por Marx, Weber, Parsons, Park- la sociología ha desarrollado una concepción de “comunidad”, contrastándola principalmente con la noción “sociedad”, lo que no nos debe conducir a tomar en bloque a los sociólogos clásicos en una suerte de nostalgia por la “comunidad perdida” (Marinis de, 2012).

donde se insertan las escuelas (Santillán, 2012). Si bien, en nuestro país, una serie de acontecimientos condujeron a la progresiva territorialización de las intervenciones sociales²⁶ –proceso en el cual las organizaciones comunitarias tienen un alto protagonismo–, históricamente distintas asociaciones de base tuvieron presencia y participaron en los procesos de configuración y resolución de la cuestión social (Santillán, 2012).

Los supuestos sobre las carencias y la necesidad de civilizar

Como fui exponiendo, para muchas instituciones escolares –sobre todo aquellas que trabajan con poblaciones económicamente desfavorecidas– la voluntad de articular con la comunidad tiene como punto de partida los requerimientos de una época y las decisiones políticas originadas –la mayoría de las veces– desde niveles más generales. Esto no implica que en muchas de estas mismas escuelas, maestros y directivos hagan suya la propuesta de incluir prácticas renovadas destinadas a aquellos estudiantes que están fuera de la escuela o la transitan con dificultad. Por tanto, en primer lugar, no es en vano destacar el quehacer cotidiano –y muchas veces poco visible– de muchos educadores e instituciones escolares por hacer esto posible.

Aún así, es importante seguir avanzando en la revisión de presupuestos que, en el punto en que nos estamos deteniendo aquí, giran en torno a las representaciones que construimos sobre aquello que rodea a la escuela. Al respecto, las iniciativas que emprenden muchas instituciones tienen, en ocasiones, un fin bien definido (aunque éste no necesariamente forme parte de las propuestas ministeriales) y es el de lograr “la motivación” (de las familias, las asociaciones de base, la “comunidad”). El discurso de la “animación comunitaria” viene siendo recurrente, sea ésta una decisión planificada o no. El problema no es, en sí mismo, que aparezca o no la referencia de la “animación comunitaria” (aunque en la mayoría de sus usos alude a una fuerte asimetría que se genera con el “afuera”) sino a los supuestos que la sustentan. En el marco del trabajo que muchas escuelas encaran con la comunidad, los maestros nos expresaron: “*lo que nos proponemos es despertar el interés de la comunidad*”, “*en este proyecto nos propusimos transmutar y modelar el capital cultural heredado de los niños*”, “*sacarlos de su pasividad*”, “*mejorar los hábitos de su comunidad y su cultura*”. Puede ocurrir que estos anuncios, insistentes en las carencias y las faltas, finalmente en los hechos concretos den lugar a intervenciones ancladas en una visión mucho más complejizada de las organizaciones sociales y la comunidad que no están basadas necesariamente en las “deficiencias”. Pero –más allá de esta salvedad– ¿de qué nos hablan alusiones cómo éstas?

Las consideraciones sobre la “falta de cultura”, “interés”, “iniciativa” del entorno inmediato, nos conducen hacia concepciones muchas veces arraigadas sobre

²⁶ Aludo a los procesos de transformación del Estado que tuvo lugar desde los 70 y se revitaliza en los 90 y también de recomposición del campo popular y formas de intervención y gestión de las organizaciones no gubernamentales.



las familias y las comunidades de origen de los niños y las niñas. Aún en el marco de propuestas bienintencionadas y comprometidas, no dejan de estar presentes las asociaciones inmediatas que se realizan entre “privación económica”, “privación cultural” y también “afectiva”. Resulta necesario entonces seguir problematizando, por cuanto se trata de una mirada reduccionista y que coloca a la población de procedencia de los niños en una situación de inferioridad en sus capacidades y condiciones de actuación (lo que no implica desconocer el lugar de subalternidad de las familias por su condición económica)²⁷.

Estas consideraciones de ningún modo son privativas del magisterio ni se circunscriben exclusivamente a los espacios formales de educación. Son construcciones que, siendo parte del sentido común generalizado, atraviesan distintos campos sociales (el educativo, el jurídico, la salud). Por cierto, se fundan en representaciones sobre la cultura, las clases sociales -y los cruces posibles entre ambas cuestiones- que es necesario revisar.

Como bien nos lo recuerdan otros autores, el concepto clásico de cultura – entre otros conceptos- forma parte constitutiva de los saberes técnicos y profesionales (entre ellos de los maestros y directivos). En el caso de la formación docente es claro cómo pervivió, a través de una importante difusión de textos y en la currícula, una noción de cultura que -forjada en los inicios de la disciplina antropológica- subrayó los aspectos menos relacionales y dinámicos de esta dimensión de la vida social (Neufeld y Thisted, 1999, Batallan, 2007). Dentro y fuera de la escuela es posible toparnos con usos de este concepto, en donde la cultura se define por sus rasgos y valores compartidos, es decir como un conjunto coherente de comportamientos, que se transmite de generación a generación y constituye una “totalidad articulada” (Neufeld, y Thisted, 1999, Rockwell, 1996, Achilli, 2010). Las interpretaciones de cuño culturalista –es decir aquellas que reducen la explicación de los fenómenos sociales exclusivamente a causas “culturales”- no contribuyen a advertir los complejos procesos históricos y estructurales que permean a los acontecimientos y a los conjuntos poblacionales.

Estas puntualizaciones nos sirven sobremanera para trascender la tendencia a pensar las formas de vida de los distintos sectores sociales como conjuntos estancos de “rasgos compartidos”. Para el caso de los sectores populares, se trata además de rasgos ligados a la “desorganización”, la “desintegración”, la “carencia moral” y el “fatalismo”, todos atributos sintetizados a través del concepto de “cultura de la pobreza”.²⁸ Desde estos planteos –volviendo a las visiones sobre lo comunitario y la

²⁷ Vale decir que sobre estas cuestiones un cúmulo importante de investigaciones dentro del campo de la Antropología y la Educación vienen trabajando en la problematización de las asociaciones que hice explícita, contribuyendo en la desnaturalización de los supuestos que las sustentan.

²⁸ Terminando la década del 50, el antropólogo Oscar Lewis forjó este término –que aún mantiene una importante vigencia- a través del cual se refirió a los “*estilos de vida*” de los pobres, que se transmiten de generación en generación a través de la socialización familiar e implican la perpetuación misma de la pobreza



comunidad- es posible prever formas de intervención que, como ya he dicho, se basen en intenciones como las de “motivar”, “rescatar”, “reeducar”, “civilizar”. Esta tendencia “civilizatoria” ha estado presente en distintos momentos del sistema de enseñanza. No alude a la inquietud que es parte de todo acto pedagógico por transformar y ampliar universos simbólicos y conceptuales, sino que hacer referencia a una visión que –como bien lo ha sintetizado Claude Grignon- es de tipo asimilacionista. Es decir, su motor es conducir y obligar a los grupos y las clases sociales – principalmente las populares- a moldearse a partir de las formas culturales “legitimadas”, aquellas que son consideradas *standard*, aún cuando no representan todos los intereses sociales (Grignon, 1998). Desde esta perspectiva, la integración y la inclusión (escolar, social) se lleva adelante a través de una intervención con fines casi exclusivamente correctivos que se circunscriben al empeño de moralizar, normalizar y encauzar las conductas de aquel que se considera falto de “moral”, capacidad cultural y adaptación social (Grignon, 1998). Se trata de formas de intervención que claramente se alejan de otros ideales posibles dentro del campo de la educación, en referencia a propuestas críticas en las cuales la transformación y la movilización son motorizadas en clave de emancipación y actitud contestataria.

Reflexiones finales

En este artículo partimos del conocimiento de los marcos políticos que rigen actualmente en nuestro país, los cuales refuerzan la concepción de la educación como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. En relación con estas orientaciones, se vienen desarrollando medidas y programas de intervención que –fundamentalmente en cuanto al logro de la inclusión escolar para algunos conjuntos poblacionales- acentúan un tipo de abordaje integral, sustentado, principalmente, en el *trabajo sociocomunitario*. Estas postulaciones que pueden ser leídas en su aspiración de una mayor democratización en la toma de decisiones y la apuesta a una escuela que no se cierra sobre sí misma, constituye -a la vez- un desafío no necesariamente fácil de transitar para muchas instituciones educativas.

Tras el análisis realizado, es posible decir que las relaciones entre la “escuela” y la “comunidad” –ó los requerimientos del trabajo de la escuela con la “comunidad”- se juegan en distintos planos o niveles de intervención, cada uno de ellos con sus lógicas y rasgos singulares de posibilidades y realización.

Uno de estos niveles lo constituye el plano más estructural de las políticas y los programas que se formulan dentro y fuera del Estado. Según pudimos observar, en este nivel nos encontramos con procesos que, a la vez, encierran y articulan complejamente orientaciones internacionales, regionales y nacionales. La emergencia a los postulados “comunitaristas” tiene una particular resonancia para los países de Latinoamérica. Como quedó asentado, fue el modo en que -al menos desde la década del 60- los organismos internacionales dispusieran, a través de recetas simplistas, sus recomendaciones acerca de cómo debe ser resuelta la pobreza en la región. A la vez, esto no implica desconocer procesos contestatarios en relación a estas formulaciones

hegemónicas, en los cuales la revitalización y el papel de la comunidad adquieren sentidos emancipadores y ligados a subvertir del orden establecido²⁹. Podemos advertir cómo, en la actualidad, perviven y confluyen distintos posicionamientos en torno a la participación y lo comunitario que resulta importante identificar y profundizar en sus diferencias e interpelaciones.

Otro nivel está dado por los sentidos que asumen las propuestas y postulados sobre el trabajo con la comunidad en las realizaciones cotidianas de las escuelas. El interés ha sido centrarnos en los presupuestos y prácticas que sustentan muchas de las iniciativas, lo que no significó perder de vista los supuestos que encierran las propuestas más generales. Este ejercicio resultó nodal, en principio, porque permite trascender miradas ahistóricas y poco dinámicas sobre la “comunidad” y, por cierto también sobre la “escuela”. Los escenarios escolares no están exentos –como ocurre con otros espacios sociales- de la difusión y generalización de nociones y categorías provenientes de contextos y ámbitos de producción que los exceden. Al respecto, sigue siendo crucial posicionarnos críticamente ante un conjunto importante de concepciones que heredamos y que no hacen más que congelar las relaciones entre la escuela y la comunidad, suponiéndolas exclusivamente regidas por principios ligados a la “estabilidad”, “armonía” y el “acuerdo”, obliterando así la conflictividad y dinamismos propios de las relaciones sociales que atraviesan y son parte constitutiva de las instituciones sociales.

Un tercer nivel está constituido por todas aquellas relaciones e interacciones que muchas veces quedan fuera del control de las escuelas –y también las administraciones más centralizadas-. Como expuse, las relaciones entre la escuela y la comunidad –estén planificadas o no, provengan de programas gubernamentales o no- son una concreción cotidiana, que se traman en interrelaciones locales y complejas, vinculadas con la historicidad, el dinamismo –y también la posibilidad de transformación- de las instituciones sociales. Las iniciativas sobre la participación social y el trabajo sociocomunitario pueden ser planteos organizados “desde arriba”, es decir desde la formulación de los estados y las organizaciones no gubernamentales. Pero las propuestas también provienen “desde abajo”, es decir desde el accionar que realizan organizaciones de base y por qué no las propias escuelas. Es importante decir que estos movimientos “desde abajo” engloban a organizaciones muy diferentes entre sí (fundaciones, organizaciones populares, empresariales, vecinales, sindicales), con orientaciones generalmente muy contrapuestas. Es importante no suponer –entonces- que en cuanto a “lo comunitario” no haya realizaciones en curso, algunas de las cuales tienen direcciones e intencionalidades que van a contrapelo con las de la escuela.

Todo lo apuntado hasta aquí no implicó en ningún momento desconocer las acciones que intentaron e intentan los responsables de los espacios de educación en

²⁹ Aludo en concreto a procesos de reivindicación que han tenido y tienen lugar en nuestra región, en las cuales desde el espacio y ámbito de la comunidad se articulan luchas más amplias vinculadas con la adscripción étnica, el género y la clase, tales como es el proceso que decantó, entre otros, en la conformación del Estado plurinacional en Bolivia.

sentido de revertir prácticas y relaciones que tradicionalmente han ido en sentido contrario a las posibilidades de inclusión y la igualdad. De hecho, muchas de las experiencias que tienen lugar en nuestro presente demuestran la posibilidad de lograr transformaciones en la organización de los tiempos y espacios áulicos, los institucionales y también en sus relaciones con las instituciones sociales con las cuales dialoga. En lo que fui señalando, mi intención, principalmente, fue advertir nudos claves que –como dije– circulan socialmente y no son tributarios de las escuelas, pero que sirven para restituir a nuestras reflexiones y miradas (sobre la “escuela” y la “comunidad”), una mayor precisión y complejidad.

Bibliografía

ACHILLI, ELENA, (2010). *Escuela, Familia y Desigualdad Social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor, Rosario.

BARNA, AGUSTIN, (2012a). “Dilemas, estimaciones y decisiones en procesos cotidianos de intervención estatal sobre niños y familias en contextos de desigualdad social”. En *Actas del Tercer Congreso Latinoamericano de Antropología ALA 2012*. Santiago de Chile.

BARNA, AGUSTIN, (2012b): “La ley interpelada: Narrativas hegemónicas y prácticas cotidianas en la gestión de la niñez”. Ponencia presentada en las 3ras Jornadas “Estudios sobre infancia. Vida cotidiana, saberes y políticas públicas en Argentina y Latinoamérica (1880-2010)”.

BATALLÁN, GRACIELA, (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Paidós, Buenos Aires.

CORAGGIO, JOSE LUIS y TORRES, ROSA MARÍA, (1997). *La educación sobre el Banco Mundial*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

DIEZ, CECILIA, (2013). “Los sentidos de la apelación comunitaria en el caso del Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar”. En Neufeld, Thisted y Sinisi (comps): *Políticas sociales y educativas entre dos épocas. Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Editorial Facultad de Filosofía y Letras (en prensa).

DUSCHATZKY, SILVIA y REDONDO, PATRICIA, (2000): “Las marcas del Plan Social Educativo o indicios de ruptura de las políticas”. En Duschatzky (comp.). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Paidós, Buenos Aires.

EZPELETA, JUSTA y ROCKWELL, ELSIE, (1985). “Escuela y clases subalternas”. En *Educación y clases subalternas en América Latina*, IPN – DIE, México.



FONSECA, CLAUDIA y SCHUCH, PATRICE, (2009). *Políticas de protecao á infancia. Um olhar antropológico*. UFRGS Editora, Porto Alegre.

FONSECA, CLAUDIA, (2011). "Tecnologías globales de la moralidad materna: políticas de la educación para la primera infancia en el Brasil contemporáneo". En Cosse, Llobet, Villalta y Zapiola: *Infancias, políticas y saberes en Argentina y Brasil (Siglo XIX y XX)*. Ed. El Teseo, Buenos Aires.

GALLARDO, SOLEDAD (2013). "Intervenciones estatales sobre la escolarización infantil en sectores subalternos: Reflexiones en torno a apropiaciones locales de propuestas "socioeducativas" para la 'inclusión escolar'". Ponencia presentada en X RAM, Córdoba.

GRIGNON, CLAUDE, (1998). "La escuela y las culturas populares". En Revista Archipiélago N°6, México.

GRONDONA, ANA LUCÍA, (2012). La "comunidad" de Chicago. Cuestión social y cuestión urbana y cambio social: una sociología de *lo comunitario*. En Marinis de, Pablo (comp.) *Comunidad: estudios de teoría sociológica*. Prometeo, Buenos Aires.

HELLER, AGNES, (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península: Barcelona.

LEVINSON, BRADLEY y HOLLAND, DOROTHY, (1996). "La producción cultural de la persona educada: una introducción". En Levinson, Foley y Holland, *The cultural production of the educated person*. State University of New York Press, 1996. Traducción: Laura Cerletti.

MARINIS de, PABLO, (2005). "16 Comentarios sobre la(s) sociologías(s) y la(s) comunitade(s)". En *Papeles del CEIC*. N°15.

MERCADO, RUTH, (1986). "Una reflexión crítica sobre la noción escuela-comunidad". En E. Rockwell y R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente*. DIE; IPN, México.

MARINIS de, PABLO, (2012) (comp). *Comunidad: estudios de teoría sociológica*. Prometeo, Buenos Aires.

MONTESINOS, MARÍA PAULA, (2010). "Reflexiones en torno a las políticas sociales y el lugar de la educación". Ponencia presentada en el 1er Seminario Taller de Antropología y Educación "La Antropología de la Educación en la Argentina. Problemas, Prácticas y Regulaciones Políticas". Córdoba.

NEUFELD, MARÍA ROSA, (1990). "Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales". Ponencia presentada en el Tercer Congreso de Antropología Social, Rosario.



- NEUFELD, MARÍA ROSA, (2010). "Procesos sociales contemporáneos y el desarrollo de la antropología social y política". En *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones sociales, desigualdad y poder*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- NEUFELD, MARÍA ROSA y THISTED, ARIEL (comps.), (1999). *De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Buenos Aires.
- ROCKWELL, ELSIE y EZPELETA, JUSTA, (1998): "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso". En *Novedades Educativas*, N° 95.
- ROCKWELL, ELSIE, (1996). "La dinámica cultural en la escuela". En ALVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotkiano*. Madrid.
- ROSE, N, O' MALLEY, P. y VALVERDE, M, (2006). "Governmentality". *Annual Review of Law and Social Science*, Sydney, v. 6, p. 83-104.
- SANTILLAN, LAURA, (2010). "Relaciones de ayuda mutua y más allá de ellas. El cuidado infantil y lazos de asociatividad en contextos de desigualdad social". En *Papeles de trabajo* N° 20, Centro interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Cultural, Rosario.
- SANTILLÁN, LAURA, (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- SANTILLÁN, LAURA. y CERLETTI, LAURA, (2011). "Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación". En: *Boletín de Antropología y Educación* 3, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- SHORE, CRIS, (2010). "La antropología y el estudio de las políticas públicas: reflexiones sobre la formulación de las políticas". *Antípoda*, Colombia, n.10, p. 21-49, enero-junio.
- TORRES, MARÍA ROSA, (2004). "Cooperación internacional en educación en América Latina: ¿Parte de la solución o parte del problema?", Documento OEI.

Fuentes

- UNESCO: Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, 1990.
- UNESCO: Marco de acción en Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes, 2000.



BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. *Iniciativa interamericana de Capital social, Ética y Desarrollo*. www.iadb.org/etica/inicitiva.cfm, 2001.

BANCO MUNDIAL: Página sobre pobreza y Capital social. www.worldbank.org/poverty/scapital/index.htm, 2000.

CEPAL. *Futuro de las familias y desafíos de las políticas*. Santiago de Chile: Irma Arriaga editora, 2008.