



## **Aportes desde las políticas educativas para repensar el formato escolar y construir prácticas educativas inclusivas.**

### **Un análisis del “Programa de Maestros Comunitarios” de Uruguay<sup>1</sup>**

Contributions from the educational policy to rethink the school format and the construction of inclusive educational practices. The case of Community Teachers Program in Uruguay

Pamela Ruth Reisin<sup>2</sup>

#### *Resumen*

La inclusión educativa como meta política y como derecho excede el acceso universal a la escuela. Debe garantizar además justicia en la distribución social de los aprendizajes y el desarrollo de trayectorias educativas completas y significativas. En territorios con profundas desigualdades sociales, como los países de América Latina, si bien en las últimas décadas las tasas de escolarización han aumentado, las tasas de egreso y la distribución social de los aprendizajes varían según el grupo social de pertenencia de los estudiantes. Es por ello que nos preguntamos qué está pasando con aquellos niños y niñas que transitan su escolaridad en condiciones de riesgo educativo y qué se está haciendo desde los gobiernos, como desde las escuelas, para revertir esta situación. Para comenzar a responder esta pregunta, en este artículo nos ocuparemos de analizar una política educativa uruguaya, el Programa de Maestros Comunitarios (PMC). Dicho análisis se concentrará en los elementos que identificamos como aportes para repensar el formato escolar y construir prácticas

---

<sup>1</sup> Fecha de recepción: 25/04/2017. Fecha de aceptación: 06/06/2017.

<sup>2</sup> Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Integrante Proyecto de Investigación “Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la educación de niños y jóvenes”. SECyT-UNC. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Centro De Investigaciones María Saleme de Burnichon. Profesora de Pedagogía en la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) y en el Instituto Juan Zorrilla de San Martín. Profesora de Estrategias de Estudio en Nivel Medio y en Pre Grado de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (UNC). [pamela\\_reisin@yahoo.com.ar](mailto:pamela_reisin@yahoo.com.ar)



educativas inclusivas, ya que tanto en la formulación de la política como en la reconfiguración y recreación situada y contextual que hacen de ese diseño las maestras comunitarias en su trabajo cotidiano, hay pistas para pensar otras formas hacer escuela que permitan incluir de un modo significativo a todos los niños y las niñas, fortalecer sus trayectorias educativas, reconfigurar el trabajo docente y construir una sociedad más justa. También plantaremos interrogantes que problematicen los alcances de esta política y sus desafíos pendientes.

*Palabras clave:* Programa de Maestros Comunitarios, Inclusión educativa.

### *Abstract*

Educational inclusion as a political goal and as a human right has to be more than universal access to school. It has to guarantee justice in the social distribution of learning and the development of complete and meaningful educational trajectories. In territories with deep social inequalities, such as Latin American countries, although enrollment rates have increased in recent decades, dropout rates and social distribution of learning vary according to the social group of students. This is why we ask ourselves what is happening with those children who go through their schooling in conditions of educational risk and what governments and school are doing to reverse this situation. To begin answering these questions, we will analyze in this article the case of a particular educational policy developed in Uruguay: the Community Teachers Program. This analysis will focus on the elements that we identified as contributions to the rethinking of the school format and the construction of inclusive educational practices. This contribution can be seen in the policy formulation stage as well as in the reconfiguration and recreation of that designed policy performed by Community Teachers in their specific and situated contexts in their daily work. An analysis of these two stages provides elements that help us think of other forms of schooling that could meaningfully include all boys and girls, strengthen their educational trajectories, reconfigure teaching work and build a more just society. We will also raise questions that challenge the scope of this policy and stress its remaining challenges.

*Keyword:* Community Teachers Program, Educational inclusion.

---

### *Introducción*

Este artículo está basado en el Trabajo Final de Licenciatura en Ciencias de la Educación “El

Programa de Maestros Comunitarios (PMC). Trabajo cotidiano y construcción social de la inclusión educativa en escuelas públicas uruguayas” (2016)<sup>3</sup>. Esta fue una investigación

---

<sup>3</sup> Esta investigación obtuvo la Beca de Iniciación en la Investigación por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) en 2015 e integra el Proyecto de Investigación “Instituciones, sujetos



cuantitativa, para la cual se realizó un trabajo de descripción densa a través de una revisión documental y de reconstrucción del trabajo cotidiano de los maestros comunitarios. Tuvo lugar entre los años 2013 y 2016 e implicó una estadía en Montevideo, donde se realizó el trabajo de campo.

Dicho trabajo de campo consistió en entrevistas en profundidad, no directivas, a maestros comunitarios y a diversos actores vinculados con distintos aspectos del proceso de institucionalización del Programa De Maestros Comunitarios. También se participó de reuniones zonales de maestros comunitarios. La selección de los entrevistados se dio por accesibilidad a la fuente a partir de la aplicación de la bola de nieve. Así, el contacto con un actor permitía acceder a más informantes claves.

La metodología adoptada se debe a que, por medio del trabajo de campo se buscaba reconstruir procesos de institucionalización (Garay, 2000) de nuevas formas escolares, no desde el “deber ser” sino desde los conflictos y tensiones implicados en cotidianidad de los mismos, y que por lo tanto, precisaba del contacto directo del investigador (Guber, 2004) con los sujetos protagonistas dichos procesos.

Como objetivos generales la investigación se proponía: describir el Programa de Maestros Comunitarios y su implementación en las escuelas primarias uruguayas; reconstruir en sus complejidades el trabajo cotidiano de los Maestros Comunitarios, y reflexionar sobre los aportes del programa para repensar el formato escolar.

Este análisis se inscribe en la preocupación por conocer experiencias de gran escala que buscan ampliar los procesos de inclusión educativa introduciendo nuevas figuras y nuevas tareas dentro de la organización del trabajo escolar. El trabajo desplegado por los maestros comunitarios a lo largo de los doce años de implementación del programa está generando procesos instituyentes en distintas escalas, ámbitos y actores: con los niños y las familias, en la dinámica institucional cotidiana, en la relación de la escuela con otras instituciones e incluso a nivel macro en el sistema educativo uruguayo y en la formación docente. Reconocer estos movimientos instituyentes se vuelve relevante ya que este trabajo busca identificar los distintos aportes que el Programa de Maestros Comunitarios puede ofrecer para repensar el formato escolar hegemónico en las escuelas primarias.

El Programa de Maestros Comunitarios no es una política aislada en el contexto latinoamericano. Durante los años comprendidos entre el 2000 y el 2010, diferentes gobiernos de la región implementaron políticas para la inclusión educativa. Estas buscaban introducir prácticas educativas novedosas para el formato escolar y establecer, por medio de ellas, otros modos de vincularse con los niños, las niñas, sus familias y la comunidad en la que está inserta la escuela. En Argentina, por ejemplo, el Centro de Actividades Infantiles (CAI), es un programa desarrollado, hasta el 2015, por el Ministerio de Educación de la Nación, que se implementa en escuelas primarias públicas y que, para su diseño, se tuvo en cuenta el Programa uruguayo. Fundamentalmente la figura del Maestro Comunitario, aunque la

---

y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la educación de niños y

jóvenes” perteneciente al Centro de Investigaciones María Saleme de Burichón de la UNC.



reglamentación del trabajo del mismo de este dista mucho de lo pautado en Uruguay.

En el presente artículo se describirá brevemente esta política educativa uruguaya y se expondrán las conclusiones a las que se ha arribado en dicha investigación, principalmente en torno a los elementos que se identificaron como aportes del PMC para repensar el formato escolar y construir prácticas educativas inclusivas. También se plantearán interrogantes para continuar problematizando los alcances de esta política y los desafíos pendientes.

#### *Programa de Maestros Comunitarios (PMC)*

El PMC es implementado en escuelas primarias e instituciones de nivel inicial ubicadas en contextos de pobreza; dicha implementación se concreta con la incorporación de una nueva figura al colectivo docente institucional: el maestro comunitario. Este actor institucional sería el promotor principal de los cambios que pretende lograr el programa. El trabajo desarrollado por el maestro comunitario se comprende integrado al colectivo docente y precisa de la elaboración de acuerdos y estrategias comunes para su desarrollo. Tiene su foco de interés puesto en los niños y supone lograr alianzas pedagógicas con las familias (Ramos, 2012).

Los maestros comunitarios realizan su tarea en contraturno ya que durante el horario de clase generalmente se desempeñan como maestro de aula en la misma escuela. Trabajan con niñas y niños catalogados como “población en riesgo educativo”. Esta categoría nos permite reconocer que no toda la población escolar está en esta condición, sino que hace referencia a aquellos niños y niñas con “con importantes grados de sobreedad” y/o “los que tienen una relación conflictiva y hasta violenta con la escuela y con los pares”

(Terigi, 2009, p. 43). El riesgo educativo, no es no es propiedad subjetiva de cada sujeto, sino que es un atributo que se construye de la interacción entre los sujetos y las condiciones propuestas por el sistema escolar para su escolarización.

Los objetivos generales de la tarea del maestro comunitario, según lo pautado desde la Coordinación Técnica del Programa de Maestros Comunitarios, son:

a) Restituir el deseo de aprender en los niños, quienes por diferentes experiencias anteriores - tanto familiares como escolares - se enfrentaron con situaciones que los marcaron negativamente y que se ponen en juego dificultando su posibilidad de hacer frente a nuevos aprendizajes.

b) Recomponer el vínculo de la familia y la escuela. El PMC asume como parte esencial del trabajo del maestro comunitario el implementar estrategias pedagógicas en alianza con las familias como condición necesaria para el desarrollo de los aprendizajes de los niños (Ramos, 2012, p. 1).

Sumado a estos objetivos específicos, la Coordinación Técnica del Programa de Maestros Comunitarios se ha propuesto para el año 2013:

...seguir profundizando en el rol (del maestro comunitario) y caminar hacia una Escuela Comunitaria, donde la función del maestro comunitario sea un enriquecimiento para el colectivo docente, para el Proyecto de Centro Educativo y así mejorar la calidad de los aprendizajes trabajando en forma colaborativa. (Ramos y Nogués, 2013, p. 5).



Las líneas de actuación del maestro comunitario son actualmente las siguientes: Alfabetización en Hogares, Integración educativa, Aceleración Escolar, Grupos con las familias y Transiciones Educativas. Los últimos datos que se tienen sobre la cobertura del programa indican que en el año 2014 trabajaron 539 maestros comunitarios en 318 escuelas distribuidas por todo el país, la proyección del programa para dicho año era trabajar con 16.000 niños, abarcando el trabajo de cada maestro 30 niños en promedio por año (Ramos, 2014)<sup>4</sup>.

*Tiempos de construcción: entre los aportes a la inclusión educativa y los desafíos pendientes. Los fundamentos políticos pedagógicos del Programa de Maestros Comunitarios*

Iniciamos nuestro análisis planteando que la escuela primaria, en tiempos de profunda desigualdad social y segregación territorial, fracasa principalmente en aquellos barrios y localidades donde hay mayores índices de pobreza (Morduchowicz y Duro, 2007 y Lopez, 2005). Consideramos que el fracaso escolar masivo no es meramente responsabilidad individual de cada niño y niña, como se creía a

comienzos del siglo XX a través del modelo patológico individual (Lus, 1988), ni un fenómeno que se resuelve solamente con políticas sociales y educativas compensatorias de las desigualdades sociales como se creía en la década del 80 (Terigi, 2009).

Si bien la desigualdad social es parte de la explicación de este fenómeno y de allí la necesidad de implementación de políticas sociales y fundamentalmente económicas para revertir esta problemática, es necesario reconocer a su vez que hay ciertos determinantes duros del dispositivo escolar (Terigi, 2006), como lo es el cronosistema<sup>5</sup>, que genera condiciones pedagógicas de escolarización que ponen en riesgo la educación de grandes sectores de la población escolar. En este sentido, coincidimos con Serulnikov (2008) en que el fracaso escolar debe ser entendido como una responsabilidad institucional de las escuelas y de las agencias centrales de educación.

En Uruguay, al igual en el resto de los países de la región, en cuanto a la distribución social de los aprendizajes, existe una gran inequidad en relación a la asistencia, repitencia y aprendizajes “según los grupos sociales de pertenencia de los estudiantes. (...) En el ciclo

<sup>4</sup> Para más información ver [http://www.ceip.edu.uy/documentos/2012/pmc/Resumen\\_Ejecutivo\\_Resultados\\_PMC\\_2011CON\\_EDUCACION\\_FISICA.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/2012/pmc/Resumen_Ejecutivo_Resultados_PMC_2011CON_EDUCACION_FISICA.pdf)

<sup>5</sup> Uno de los determinantes duros del dispositivo escolar en la escuela primaria es el cronosistema (Terigi, 2006), sistema que estipula cómo deben ser las trayectorias escolares; es el modo de organización del tiempo basado en la asociación edad del alumno- nivel (grado) – año. Si este modo organizativo no existiera, no sería entendida la “sobreedad” como un problema para la inclusión educativa porque directamente no existiría esa categoría, y si el sistema de promoción fuese otro, quizás tampoco existiría la repitencia. La investigación nos ha demostrado que, otro

determinante duro en el dispositivo escolar el dispositivo áulico conformado por un solo maestro o maestra para grupos de treinta o más niños. Esto dificulta principalmente la enseñanza y el aprendizaje; trabajar al mismo tiempo con una población infantil tan numerosa y diversa resulta complejo en términos didácticos. Las maestras comunitarias entrevistadas dan cuenta de este problema, cuando explican que al trabajar en grupos pequeños en contraturno, aun con alumnos de diferentes edades y muchos de ellos con “problemas de conducta”, logran generar experiencias educativas significativas, y que, el verdadero problema lo encuentran en el aula como maestra regular, cuando tienen que dar clase, solas, a un grupo de treinta o más niños.





primario, la problemática social no se traduce directamente en las tasas brutas de asistencia a los centros educativos pero sí -y tempranamente en términos de fracaso escolar-.” Mientras uno de cada dieciséis niños que asisten a los “establecimientos del contexto sociocultural superior” repite el primer curso escolar, en las escuelas “de contexto muy desfavorable” uno de cada cinco alumnos no logra promover de grado (Martínis, et. al., 2010, p. 95).

Estos datos ilustran cómo la distribución social de los aprendizajes en Uruguay, al igual que en la mayoría de los países, dista mucho de ser igualitaria, siendo el desgranamiento uno de los principales problemas que atraviesan los sistemas educativos de la región. Estar incluido en términos educativos excede ampliamente el mero acceso a la escuela, implica también la permanencia en las instituciones educativas y, fundamentalmente, los logros de los aprendizajes previstos para cada tramo de la escolaridad obligatoria.

El Programa de Maestros Comunitarios se implementa justamente instituciones donde hay mayor fracaso escolar, para trabajar con los niños de los sectores populares y sus familias, dentro y fuera de la escuela. Desde esta perspectiva, un primer aporte para la generación de prácticas escolares más inclusivas y para recrear la escuela lo encontramos en los fundamentos político-pedagógicos del Programa. Consideramos que, no centrar la problemática del fracaso escolar en atributos individuales de los niños o en las características del contexto social, permite que la escuela se repositone como institución social capaz de generar las condiciones para que se den procesos educativos. Reconocer que, el modelo escolar vigente no logra incluir educativamente a

todos sus alumnos y alumnas significa un nuevo punto de partida para pensar las políticas educativas y las innovaciones pedagógicas.

Lo novedoso de este Programa está en buscar generar otra forma de hacer escuela al plantear “un conjunto de estrategias pedagógicas innovadoras que al tiempo que impactan en los aprendizajes de los alumnos, habilitan otras formas de actuar de la escuela como colectivo, tanto en la relación con los niños, las familias y la comunidad como al interior de la comunidad educativa” (Ramos, 2012, p. 1). Esos cambios, no pretenden ser impuestos desde afuera, sino, que la misma institución los debe generar, de manera situada, al otorgarle a un maestro de aula, la posibilidad de trabajar en contraturno como maestro comunitario. Por eso decimos que la herramienta principal de esta política son los maestros comunitarios y que en el trabajo de éstos está el germen de procesos instituyentes más colectivos. El Programa coloca a los maestros, no como técnicos que deben aplicar nuevas metodologías previamente diseñadas, sino como los creadores de esos otros modos de actuar de la escuela.

#### *La generación de una nueva figura docente: el maestro comunitario*

La escuela, con el maestro comunitario como principal actor, se dispone a abrir el juego para el desarrollo de nuevas prácticas educativas, y al mismo tiempo, sale a buscar a las familias para establecer alianzas pedagógicas con estas, así como a coordinar acciones con otras instituciones sociales y gubernamentales en pos de la inclusión social y educativa de los niños. Se genera así una nueva tarea docente y una nueva figura institucional encargada de desarrollarla.



Los maestros comunitarios tienen mayor libertad y flexibilidad para organizar su trabajo que los maestros de aula. Si bien está regulado y supervisado por los directivos, son los maestros quienes organizan su quehacer pedagógico; tienen la posibilidad de decidir con qué niños y familias, desde qué línea, por cuánto tiempo, en qué lugar (dentro o fuera de la escuela) y de qué modo encararlo, definen cómo agrupan a los niños, el tamaño de los grupos y su composición, así como también los contenidos y metodologías a desplegar con cada grupo. Esta es una nueva forma de organización del trabajo que les permite experimentar en términos pedagógicos, ya que tienen mayores posibilidades que un maestro de aula para reconfigurar su tarea en función de los desafíos que se presenten en su labor cotidiana.

*Identificación de niños y niñas en riesgo educativo y el diseño de estrategias pedagógicas para el trabajo con ellos*

Haciendo referencia ya a la implementación del Programa en las escuelas, uno de los aportes concretos en pos de la inclusión educativa, fue la identificación de los niños que están en una situación de riesgo educativo. Esta identificación implica un trabajo específico que involucra a todos los docentes y directivos, y que precisa conocer la situación en la que está cada alumno y realizar priorizaciones en función de las problemáticas relevadas, para decidir con qué alumnos trabajar y desde qué dispositivo o línea de acción. El identificar y reconocer a los niños que se encuentran en esta situación es el punto de partida para que los maestros comunitarios comiencen a diseñar estrategias de trabajo para cada uno de ellos.

En relación a la problemática de la repetición y la “sobreedad”, uno de los principales indicadores de riesgo educativo, el PMC, a través de la línea de aceleración escolar permite a un estudiante, mediante un acompañamiento pedagógico especial brindado por el maestro comunitario, alcanzar los aprendizajes necesarios para promover de año de manera especial, durante el ciclo lectivo, frenar el ciclo de repitencia y estar con pares de su misma edad. Esto ha generado debates al interior de las instituciones y en el sistema educativo uruguayo en general, en torno al sentido pedagógico de la repetición como sobre los procesos y modos de aprendizaje.

También, los maestros ensayan formas alternativas de escolarización a partir de intervenciones pedagógicas concretas y situadas para trabajar con los niños y adolescentes (son alumnos con “sobreedad” para el primario) que necesitan encontrar otro lugar en la escuela por fuera del formato áulico tradicional. Estas formas alternativas de escolarización tienen el objetivo de que puedan continuar y/o finalizar sus estudios en la escuela primaria, lo cual es un verdadero aporte en el fortalecimiento de las trayectorias educativas de estos niños.

Estas formas alternativas se implementan en casos en los cuales el único contacto que tienen los niños con la escuela es a través del trabajo pedagógico realizado con los maestros comunitarios. Se trata de niños y niñas, que en vez de cursar con sus compañeros en el aula y trabajar en contraturno con el maestro comunitario, terminan trabajando en horario de clase con él, disminuyendo el tiempo que están en el aula y/o directamente no asistiendo a la misma. Esta no es una situación ideal ni prevista en la formulación de las líneas de acción, pero real en el cotidiano del trabajo



de algunos maestros y, necesaria en la trayectoria educativa de niños y niñas que no pueden estar, por diversos motivos<sup>6</sup>, al menos durante un tiempo, cursando como un/a alumno/a más en una clase.

Los maestros comunitarios también trabajan, en la línea de integración educativa, con aquellos alumnos que asisten regularmente a la escuela, van a clases con sus compañeros, pero que no se los ve, no se los escucha, pasan desapercibidos, tienen bajo rendimiento, no participan en la clase o no socializan con sus pares. Como también con aquellos niños y niñas que se relacionan de un modo agresivo o tienen dificultades para adaptarse a las normativas escolares, etc.

Por último, quisiéramos señalar que, si bien los maestros comunitarios ensayan formas alternativas de escolarización y crean prácticas escolares más inclusivas, estos movimientos instituyentes no alcanzan a transformar el formato escolar de la escuela primaria ya que los determinantes duros del dispositivo escolar persisten y resisten. Consideramos que mientras estos determinantes no se flexibilicen al menos, siempre van a existir estudiantes que se encuentren en condiciones de escolarización que pongan en riesgo sus trayectorias educativas. Los ensayos de formas de alternativas de escolarización que desarrollan los maestros, quedan al borde de estos determinantes, planteando otros modos trazar las trayectorias escolares, pero sin perforarlos.

---

<sup>6</sup> Trabajan con niños y niñas que no encuentran su lugar en la escuela, al menos no, dentro del aula. Los motivos son variados, van desde niños y niñas con problemas de enfermedades de salud mental hasta niños y niñas con mala integración grupal, que retados sistemáticamente por el maestro debido a su mala conducta y que crean dificultades en el desarrollo de las clases. En muchos casos, son enviados por el maestro de aula a trabajar con el

### *Trabajar entre el adentro y el afuera de la escuela*

Consideramos que otro de los aportes principales del Programa de Maestros Comunitarios para repensar el formato escolar y construir prácticas educativas más inclusivas es el trabajo que realizan los maestros fuera de la escuela con las familias de sus alumnos. Este trabajo se fundamenta en reconocer “la importancia de pensar nuevas estrategias para asumir la responsabilidad de educar considerando el afuera –familias y comunidad- como un aliado” (Marquéz, 2015, p.70). Consiste en el despliegue de distintas estrategias como las visitas a los hogares, conversaciones informales y/o entrevistas con los familiares del niño, desarrollo de proyectos educativos familiares y/o barriales, etc.

Una de las líneas de acción previstas para el trabajo con las familias es de alfabetización en hogares, que supone que el maestro se encuentre de manera sistemática, una o dos veces por semana, durante por lo menos tres meses, con un “adulto referente” y el niño o la niña en cuestión en su casa, para desarrollar un proyecto educativo familiar. Dice la reglamentación de esta línea de acción que: “La visita del Maestro Comunitario en el hogar supone que fomenta la cercanía del ámbito escolar en la vida familiar del niño, acompañando su proceso y generando herramientas que animan a encontrar alegría

comunitario en horario de clase. También aquellos alumnos que están los grados más altos y que tienen un nivel de ausentismo muy alto, por diversos motivos, entre ellos, la “sobreedad” y que aceptan ir a la escuela, menos días y menos horas, para trabajar con los maestros comunitarios hasta lograr terminar ese último año.





y valoración al proceso formativo de sus hijos” (Ramos, 2012, p. 2).

El trabajo con las familias tiene su complejidad, y en la reconstrucción que hemos elaborado, identificamos distintas dificultades para “sostener los hogares”. Sin dudas, la intención de buscar en las familias a un aliado en la tarea de educar a las nuevas generaciones marca otro punto de partida en términos ideológicos en relación a aquellas perspectivas que veían en las familias y en el contexto social local lo peligroso o negativo para la educación de los niños. Sin embargo, consideramos que es necesario encarar este trabajo quebrando los supuestos sobre las configuraciones familiares y las posibilidades y voluntades depositadas en los “adultos referentes” para trabajar de conjunto y de forma sostenida con el maestro comunitario y sus hijos. En este sentido, rescatamos las reconfiguraciones producidas en la línea de alfabetización en hogares y la generación de la línea de seguimiento, como una estrategia más para el trabajo en terreno con las familias.

La línea de seguimiento implica visitas al hogar más o menos periódicas, en forma de entrevistas o de diálogos más informales, pero ya sin desarrollar actividades pedagógicas allí con los niños y el adulto referente, como lo estipula originariamente la línea de alfabetización en hogares. Es una invención de los maestros comunitarios que les permite mantener la comunicación y la coordinación de acciones o el trazado de acuerdos con las familias, de un modo más flexible que lo previsto desde los lineamientos iniciales del Programa.

Dentro de su quehacer fuera de la escuela y como sostén muchas veces de su trabajo con los niños y sus familias, se enmarcan también las acciones relacionadas al trabajo en red con organizaciones sociales y gubernamentales,

como escuelas, policlínicas, centros vecinales, etc. Dentro de este trabajo con otros, cobra gran relevancia la participación de los nodos zonales de maestros comunitarios. Quedó evidenciado en esta investigación la importancia que han tenido estos espacios para la auto-formación de los maestros comunitarios y para la re-inención de su práctica en términos colectivos.

### *Tensiones y desafíos en torno al trabajo sobre “lo comunitario”*

En cuanto al trabajo fuera de la escuela, no queremos dejar de mencionar que vemos como riesgoso que en el cargo de maestro comunitario se cristalice todo lo relativo a la relación con el afuera de la escuela. Si la escuela como institución no se relaciona de un modo más dinámico y fluido con otras organizaciones y con las familias de sus propios alumnos, lo que haga el maestro comunitario solo no va a ser suficiente para cambiar las formas de hacer escuela.

Aquello que llamamos como lo comunitario es una dimensión simbólica y práctica que atraviesa y configura su trabajo cotidiano. Es simbólica en tanto hace referencia a un cambio de posición, lo que una maestra entrevistada llamaba como hacer una tarea educativa desde el lugar de la comunidad y que tiene que ver con esto de habitar un nuevo lugar, un lugar intersticial entre lo institucional y lo comunitario. Y es práctica, ya que, también, en palabras de la misma maestra, implica romper con la estructura.

El trabajar fuera del salón de clases rompe la estructura y se constituye para muchos maestros comunitarios en un habitante no sólo para establecer otros vínculos con las familias de sus alumnos, sino que también para permitirse desarrollar nuevas prácticas



pedagógicas, y repensarse en términos de identidad profesional. Esto ha generado angustias, incertidumbre y soledades a muchos maestros, al punto de que algunos optaron por renunciar al cargo, ya que el trabajo en/desde lo comunitario le resultaba muy demandante y los hacía sentir, de algún modo, impotentes, sin herramientas para intervenir, desde un rol docente allí.

A su vez, sin desconocer estas dificultades, resulta interesante en este punto ver cómo estas nuevas prácticas en/desde lo comunitario generan una apertura sobre lo que se entiende por educativo y escolar. Decimos que genera una apertura sobre lo que se entiende por educativo ya que en muchos de los testimonios recabados, las maestras comunitarias explican cómo, en su trabajo cotidiano, fueron ampliando esta concepción y validando sus intervenciones, principalmente con las madres y padres de sus alumnos, como educativas, a pesar de que, en su formación docente inicial no las hayan preparado para este tipo de práctica y aunque sean estas sean diferentes a las que venían desarrollando como maestras de aula.

En este sentido, también amplía lo que se entiende por escolar, ya que, si la acción de la maestra comunitaria se despliega por fuera de la escuela, pero sus prácticas producen modificaciones en el entramado escolar y en las trayectorias educativas de los alumnos y alumnas, lo escolar, es algo que puede suceder también, por fuera del edificio “escuela”. Y si, en lo escolar, se permite la participación de los familiares de los niños y más aún, se integra, dentro de los saberes que allí circulan, los conocimientos de los niños y sus familias, lo escolar se amplía y se modifica.

Por último, no queremos dejar de hacer mención al proceso de institucionalización de una nueva figura docente en la vida cotidiana

de las escuelas. Esta incorporación de un nuevo rol docente produce tensiones al interior de las instituciones, que se expresan de modos distintos en cada escuela. Construir un lugar institucional como docentes que desarrollan una nueva tarea, choca muchas veces con las demandas y urgencias que se generan en la cotidianidad de las escuelas y en ese proceso, no exento de conflictos, en el cual los maestros van institucionalizando un nuevo lugar en la escuela, un lugar intersticial entre lo institucional y lo comunitario. El trabajo con los otros actores institucionales supone coordinaciones con directivos y maestros para la selección de los niños, así como la regulación y supervisión de su trabajo dentro y fuera de la escuela y la asignación de tareas.

En lo que respecta a la articulación del trabajo de los maestros comunitarios con otros actores institucionales, encontramos como desafíos pendientes, construir herramientas para que la tarea de los maestros comunitarios fuera de la escuela no sea algo opaco para los otros docentes y directivos, y se libere de las sospechas, desconocimiento y desconfianza que, desde la percepción de algunos maestros comunitarios, sobrevuela sobre su trabajo extra muros. También, en nuestra investigación nos encontramos con la demanda de que se institucionalicen tiempos y espacios específicos para la coordinación entre los maestros de aula, los comunitarios y el equipo directivo.

#### *Reflexiones e interrogantes finales*

Como una reflexión que abre preguntas para seguir indagando en la temática, podemos plantear que la implementación del Programa generó en los docentes interpelaciones sobre los ejercicios de su profesión, amplió,



diversificó y complejizó su campo de acción, incorporando nuevos interlocutores y escenarios sociales sobre los cuales actuar. El trabajo cotidiano de estos maestros, y principalmente el ocupar un lugar intersticial entre lo institucional y lo comunitario, genera movimientos instituyentes que, de algún modo, movilizan a la escuela, a actuar de otra manera, a generar otras formas de hacer escuela.

Sin embargo, proponerse como objetivo el caminar hacia una Escuela Comunitaria, tal como lo sostienen distintos estudiosos del programa y como se la ha propuesto la Coordinación del mismo, supone, por un lado, reconocer que sólo con el trabajo del maestro comunitario no es suficiente para alcanzar los objetivos que se proponen, y por otro, implica comprometer a todo el colectivo institucional en la construcción cotidiana de un proyecto político, pedagógico e institucional con perspectiva comunitaria. Y en este sentido, aun en tiempos de globalización, las escuelas

primarias públicas, en América Latina, siguen teniendo una vasta presencia territorial, y cuentan, en su mayoría, con alumnos que viven cercanos al edificio escolar y cuyo mundo de vida, al menos en su niñez, está relacionado con lo que sucede en este territorio.

Es por ello que sostenemos que los maestros no pueden desconocer esta realidad social y que sus prácticas de enseñanza, el diseño y la puesta en acción de sus intervenciones pedagógicas, no pueden partir del desconocimiento de ese mundo de vida de sus alumnos y de la situación en la que están sus familias. Por eso, consideramos, que uno de los grandes aportes de este programa está en la incorporación, en el pensamiento y en la acción de los maestros comunitarios, de este conocimiento y esta sensibilidad etnográfica (Folgar, 2006) que han adquirido, principalmente, por salir de la escuela y recorrer las calles y los hogares de sus alumnos.

### **Referencias Bibliográficas**

FOLGAR, L. (2006) La conciencia del otro: incorporando una perspectiva socioantropológica en Andamios Herramientas para la acción educativa. Año 2-Número 2. pp 18-21. Montevideo: Programa de Maestros Comunitarios.

GARAY, L. (2000) Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. Cuaderno de postgrado. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Córdoba: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

GUBER, R. (2004) El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo Buenos Aires: Ed. Paidós.

LÓPEZ, N. (2005) Informe de integración de los cuadros de situación regionales. OEA, Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar", IIPÉ-UNESCO sede regional Buenos Aires.

LUS, M. A. (1988) Fracaso escolar y lectoescritura. Análisis desde una perspectiva pedagógica. En UNESCO/ MED. Informe preliminar del seminario- taller sobre Fracaso escolar y lectoescritura. Buenos Aires.



MÁRQUEZ, M. (2015) “Ser maestro comunitario. Un recorrido desde la génesis”. En BORDOLI, E. (Coord.) El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

MARTINIS, P. y REDONDO, P. (2006) “Una historia de ausencias. Las políticas educativas del estado uruguayo hacia el medio rural en el decenio 1994-2004”. En MARTINIS, P. y REDONDO P. (comps.) Igualdad y educación. Escrituras (entre) dos orillas. Buenos Aires: Del Estante editorial.

MARTINIS, P. Y STEVANAZZI, F. (2008) Maestro Comunitario: una forma de re-pensar lo escolar. En Propuesta Educativa 29. Número 29. VOL 1 (pp. 32 a 40) ISSN (1995- 7785) Buenos Aires: FLACSO Argentina.

MORDUCHOWICZ, A. & DURO, L. (2007) La inversión educativa en América Latina y el Caribe. Las demandas de financiamiento y asignación de recursos. Buenos Aires: IPEUNESCO sede regional Buenos Aires.

RAMOS, R. (2012) Resumen ejecutivo: Resultados Programa De Maestros Comunitarios 2011. Documento de la Coordinación Técnica del Programa De Maestros Comunitarios-CEIP/Mides: Montevideo. Recuperado de [http://www.cep.edu.uy/documentos/2012/Programa\\_de\\_Maestros\\_Comunitarios/Resumen\\_Ejecutivo\\_Resultados\\_PROGRAMA\\_DE\\_MAESTROS\\_COMUNITARIOS\\_2011CON\\_EDUCACION\\_FISICA.pdf](http://www.cep.edu.uy/documentos/2012/Programa_de_Maestros_Comunitarios/Resumen_Ejecutivo_Resultados_PROGRAMA_DE_MAESTROS_COMUNITARIOS_2011CON_EDUCACION_FISICA.pdf)

SERULNIKOV, A. (2008) Políticas públicas de inclusión: entre el gobierno de la educación y las escuelas. Reflexiones a partir de la documentación narrada de experiencias de inclusión. OEA, Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del Fracaso Escolar”, subregión MERCOSUR.

TERIGI, F. (2006) “Las otras primarias y el problema de la enseñanza”. En TERIGI, F. (Comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Fundación OSDE/ Siglo XXI.

TERIGI, F. (2009) Las trayectorias Escolares. Proyecto Hemisférico: Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar. Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Recuperado de [http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Las\\_Trayectorias\\_Escolares](http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Las_Trayectorias_Escolares)