

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Tesis Licenciatura en Trabajo Social

**Programa Maestros Comunitarios:
su contribución a la educación nacional.**
Aportes actuales y futuros de la Licenciatura en
Trabajo Social para un abordaje colaborativo

Analía Chacón García
Tutor: Santiago Zorrilla de San Martín

2019

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a todos los maestros comunitarios que día a día ejercen su profesión con el compromiso y la convicción de que todos pueden aprender.

A ellos dedico un fragmento de Graciela Frigerio, que creo los define.

“Si es la educación lo que nos vuelve humanos, educar es negarse a distribuir las vidas en distintas orillas. No distribuir las vidas entre distintas orillas significa la responsabilidad de salir a demostrar que la decisión de que *todos piensan y todos pueden pensar* es el principio que permite construir lo común, principio asociado a la igualdad que trabaja desnaturalizando lo que de natural nada tiene (la desigualdad).” (Frigerio, 2006 apud Martinis y Redondo, 2006: i).

Agradecimientos

A mis padres, por cada palabra de aliento y por la confianza ciega de que este momento iba a llegar. Nunca bajaron los brazos y respetaron mis decisiones y mis tiempos.

A Javi, por su amor, por darnos la posibilidad de construir día a día nuestra vida juntos.

A Juanchi, por sus palabras sabias y su apoyo incondicional para que esto se hiciera realidad.

A Joaquina, por su sonrisa, su alegría y su feminidad, que iluminan la casa.

A Sofía y Camila, por creer que esto es importante para mí.

A mi hermana y sobrinas, por apoyarme siempre, por estar, por hacerme feliz. Por creer que esto algún día se iba a dar.

A mis amigas del alma, que me apoyaron e insistieron en que concretara lo que más me gusta hacer: el trabajo social.

A la División Socioeducativa del MIDES, por su gente, por los compañeros maravillosos que día a día se la juegan por hacer de nuestro país un lugar un poco más justo para todos, y por dejarme ser parte de ese gran equipo.

A la tía Ali, por su compromiso hasta el final.

A Santiago Zorrilla de San Martín, años en este proceso, gracias por no decaer.

Tabla de contenidos

1. Introducción	1
2. Desarrollo	6
2.1 Presentación del Programa Maestros Comunitarios (PMC).....	6
2.2 Dimensiones de análisis.....	10
2.2.1 Dimensión ético-política.....	11
2.2.2. Dimensión teórica.....	19
3. Conclusiones.....	37
Referencias bibliográficas	43

1. Introducción

Este trabajo constituye la monografía de finalización de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

El tema elegido y la motivación para desarrollarlo surgen, probablemente, por mi experiencia de trabajo con el Programa INTER-IN del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), en relación directa con escuelas del Programa APRENDER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas). Desde allí me interiorizo con la problemática de los niños que concurren a esas escuelas, las instituciones que los albergan, sus familias y comunidades.

Dentro de las problemáticas más frecuentes pude visualizar la repetición escolar, la desafiliación de los niños y los bajos desempeños en los aprendizajes. También, y mucho más grave aún, quedaba en evidencia la situación de desigualdad educativa, social, cultural y económica en la que estaban inmersos. Dichas problemáticas me impactaron profundamente, desde mi posición de futura trabajadora social. Ellas determinan que los niños sean condenados a ser “sujetos carentes” (Martinis y Redondo, 2006), con pocas posibilidades de aprender y, en consecuencia, de poder formar parte de la sociedad en condiciones de igualdad.

Durante mi trabajo en INTER-IN, conocí el Programa Maestros Comunitarios (PMC). Valoré que esta estrategia educativa podría colaborar en revertir parcialmente las problemáticas antes descritas, y que los trabajadores sociales podían aportar insumos para enriquecer, desde lo interdisciplinario, este programa. De ahí la elección del tema y el interés por profundizar en el análisis de esta relación.

Como desarrollaré en el cuerpo del trabajo, el PMC surge para atender la diversidad sociocultural de los alumnos de nuestras escuelas y mejorar los resultados de sus aprendizajes. Dicha diversidad queda planteada si se entiende al niño como sujeto de aprendizaje y por lo tanto con posibilidades reales de acceso al conocimiento, a la continuidad de sus estudios y a la consecución de logros. Con la implementación de este programa también se aspira a generar una educación de calidad, entendida como derecho fundamental que el Estado uruguayo tiene el deber de respetar, ya que está garantizado en la actual Ley de Educación (n.º 18437).

Esta situación del Uruguay en lo educativo, social, cultural y económico no se encuentra aislada de una realidad mundial. Los cambios que se producen a nivel global impactan también a nivel latinoamericano y nacional. Según Claramount (2015) se puede afirmar que a partir de los años setenta, ochenta y noventa, se produce a nivel mundial la denominada globalización, que es parte del desarrollo del capitalismo. En esta coyuntura planetaria se producen cambios muy significativos que están marcados por una mayor interrelación, comunicación comercial e integración entre las naciones, y una merma en los niveles de soberanía de los países que se explicita en que los centros de poder ya no son los Estados sino las empresas transnacionales (Coriat, 1994 apud Claramount, 2015). También se dan transformaciones importantes en el mundo de la producción y en las maneras de abordar las manifestaciones de la cuestión social a través de las políticas sociales, así como los cambios de los diferentes actores sociales en la sociedad civil. Hobsbawm (2005) afirma que en esta coyuntura histórica (1979 al 1990) se dan cambios en el mundo del trabajo y del Estado. Se observan avances muy significativos en la tecnología, en la investigación científica, en el transporte y en las comunicaciones. Como contrapartida, son enormes los riesgos sociales y ecológicos que se generan como consecuencia de la destrucción masiva de los recursos naturales y del armamentismo. Se instala, en la mayoría de los países occidentales, una agenda neoliberal que desarticula el ‘estado de bienestar’. En el cuerpo del trabajo analizaré con mayor profundidad esta situación mundial, latinoamericana y nacional, que influye en cómo se visualiza la cuestión social y sus implicancias en el momento actual. “El Trabajo Social se encuentra determinado y atravesado por el contexto macro social e institucional en el que se inscribe” (Claramount, 2015: 92).

Desde estas concepciones es que he elegido el tema que abordaré en el trabajo: los aportes teóricos, metodológicos y prácticos del PMC a la educación uruguaya en las dos primeras décadas del siglo XXI y el análisis de las posibilidades de mejora que pueda ofrecer, desde la interdisciplina, la Licenciatura en Trabajo Social y sus profesionales.

El objetivo general es analizar el PMC desde los enfoques ético-político y teórico, y vincular las posibles relaciones interdisciplinarias con el trabajo social. Además me propuse cuatro objetivos específicos que guían el análisis:

1. Indagar, con una mirada crítica, los fundamentos teóricos del PMC.

2. Identificar y analizar los aportes que realiza el PMC a la educación uruguaya en las dos primeras décadas del siglo XXI.

3. Identificar y analizar cuáles son los aspectos del programa que pueden potenciarse con un trabajo interdisciplinario desde el trabajo social.

4. Comprender cómo se vincula el PMC en las interrelaciones de la escuela y sus integrantes: escuela-familia y escuela-comunidad.

La metodología utilizada es de análisis documental y revisión bibliográfica.

Desarrollaré el trabajo monográfico a partir de tres apartados.

En el primero haré la presentación del PMC, su descripción, el desarrollo de sus objetivos, los antecedentes educativos, la metodología y el rol del maestro comunitario.

Ahondaré en la creación y en la implementación del programa y en las instituciones públicas que fueron y son parte de él. Explicaré asimismo cómo se instrumentan las propuestas y estrategias pedagógicas y cómo ello impacta en una mejora de los aprendizajes. Lo anteriormente citado deja en evidencia la generación de una forma distinta de hacer escuela.

También identificaré los objetivos, que están directamente relacionados en cómo el programa se focaliza interviniendo en los sectores de mayor vulneración social, cultural y económica, y en las escuelas que atienden y asisten a los niños de esos sectores. Los objetivos generales de la tarea del maestro comunitario están centrados en que los niños restituyan el deseo de aprender, y en lograr la recomposición del vínculo familia-escuela como un factor fundamental para colaborar en una mejora de los aprendizajes.

El programa también se plantea como objetivo disminuir las tasas de repetición y abandono escolar. Las estrategias utilizadas para revertir parcialmente esta realidad se aplican tanto en las escuelas como en los hogares: en las escuelas, los grupos de aceleración escolar, y en los hogares, el trabajo individualizado que realiza el maestro comunitario con el estudiante y sus familias.

La concreción de estos objetivos por parte del maestro comunitario se logra a partir de la ejecución de cuatro líneas de acción: alfabetización en hogares, grupos con las familias, integración educativa y aceleración escolar.

En cuanto a los antecedentes educativos, analizaremos que a partir del 2005 (año de la creación del programa) se han abatido en un alto porcentaje las tasas de repetición escolar (en el año 2012 se registra la tasa de promoción más alta desde que se comenzó a monitorear el programa: 85,2 % de los alumnos promovieron). Asimismo, aumentó significativamente la cantidad de niños que atiende el programa, las escuelas y los maestros comunitarios. En 2005 se atendieron 9292 niños en 255 escuelas con 437 maestras. En el 2015 participaron 16711 niños, 318 escuelas y 539 maestros (CEIP. Informe 2015).

Posteriormente analizaré el rol del maestro comunitario a partir de la actualización docente (análisis realizado por la consejera del CODICEN, maestra María Elizabeth Ivaldi). Abordaré las metodologías empleadas por los maestros comunitarios y su posicionamiento como profesionales transformadores e innovadores de la educación, conceptos sustentados en la pedagogía crítica.

En el segundo apartado desarrollaré dos dimensiones que guiarán el análisis del PCM: la dimensión ético-política y la dimensión teórica.

En la dimensión ético-política ahondaré en la conceptualización actual de educación y educación de calidad, entendiendo la educación como un derecho humano fundamental y un bien público, y no como un producto o servicio. Asimismo, el concepto de educación de calidad utilizado es el que se plantea en el documento de UNESCO (2007), donde se explicitan las siguientes áreas: respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia. Se entiende, además, que la educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas que cada quien necesita para estar en igualdad de condiciones.¹

También abordaré las distintas conceptualizaciones desarrolladas por Martinis en sus trabajos, profundizando en las reformas educativas que se dieron en América Latina y en nuestro país en los años noventa, y en el concepto de ‘niño carente’ que se deriva de

¹ Estos conceptos se ven amparados en nuestro país en la Ley de Educación n.º 18437, del año 2008, de la cual extraemos los siguientes artículos:

Artículo 1.º (De la educación como derecho humano fundamental).- Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.

Artículo 2.º (De la educación como bien público).- Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna.

ello. Dicho autor aporta como alternativa válida a ese concepto —según él, errado— el concepto de ‘sujeto con posibilidad de aprender’.

En la dimensión teórica, plantearé conceptualizaciones referentes a: sujeto de aprendizajes, escuela y familia, y escuela y comunidad escolar. Estas conceptualizaciones surgen de los aportes teóricos Jacques Rancière y, en nuestro medio, de Patricia Redondo, Pablo Martinis, Eloísa Bordoli y Graciela Frigerio, entre otros.

Incluiré en esta dimensión lo que teóricamente aporta Dabas (1998) en relación a la vinculación de la familia y la escuela, y la escuela y la comunidad, así como el significado que esta autora le brinda al concepto de ‘nodo’.

En el tercer y último apartado dejaré planteadas las reflexiones finales del trabajo.

2. Desarrollo

2.1 Presentación del Programa Maestros Comunitarios (PMC)

El Programa Maestros Comunitarios nace como respuesta a las reflexiones e interrogantes que se daban en distintos ámbitos (sociedad, escuelas, administración de la educación) antes del año 2005: ¿por qué se produce el fracaso escolar?, ¿cómo evitar la deserción y el abandono?, ¿cómo se aborda la diversidad sociocultural, la disminución de la repetición y la mejora de los aprendizajes?, ¿cómo se pueden personalizar las intervenciones docentes? Dichas interrogantes promueven desde el gobierno, desde las autoridades educativas y las del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), la creación e implementación de un programa que intente aportar, aunque sea parcialmente en un comienzo, algunas respuestas a dichas interrogantes.

Es así que como línea de política educativa, se genera y se pone en práctica el PMC, que transforma las prácticas educativas desde su inicio, a través de la construcción colectiva y de dos ideas fuerza: “el derecho y la posibilidad de aprendizaje de todos los niños, y el reconocimiento de que no solo se aprende en la escuela ya que hay múltiples trayectorias para avanzar en el aprendizaje” (CEIP- PMC, 2013: 3).

Este programa comparte responsabilidades entre la Administración Nacional de Educación Primaria (ANEP), UNICEF, Universidad de la República (UDELAR), ONG y otras organizaciones sociales, pero la ANEP mantiene la rectoría de las políticas educativas nacionales y la especificidad del quehacer educativo que son responsabilidades propias de la escuela pública y sus docentes.

El Programa Maestros Comunitarios comenzó a implementarse en el 2005 en 255 escuelas y abarca los 19 departamentos del país. No se trató solamente de formar a los maestros comunitarios para que transmitieran la experiencia en su escuela, sino que desde el comienzo supuso pensar cómo institucionalizar un nuevo rol en un marco institucional al que debía ajustarse sin perder su identidad como Programa. La selección de las escuelas la realiza el inspector departamental, quien decide la distribución de los maestros comunitarios.

[...] nace del esfuerzo conjunto de dos instituciones públicas, siendo co-ejecutado por el Consejo de Educación Inicial y Primaria de la ANEP y del Programa INFAMILIA del MIDES con el propósito de 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 (CEIP. Portal)

El Programa está orientado a construir nuevas formas de hacer escuela, buscando diversificar la propuesta educativa en los sectores sociales más desfavorecidos (con mayor repetición, extraedad y abandono) e intentando de esta forma reinventar la tarea de educar en vista a la universalización del acceso al conocimiento. Se propone así construir nuevas formas de pensar lo educativo, diversificándose

En cuanto a los objetivos que se plantea el programa, extraigo la siguiente cita del documento elaborado por INFAMILIA² en el 2011:

[...] el PMC persigue el objetivo de reducir la deserción escolar, aumentando el capital humano familiar y las posibilidades de soporte a la tarea escolar de los niños. Además, brinda apoyo pedagógico específico a los niños de bajo rendimiento escolar.

Este nuevo espacio de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas, permite atender la diversidad en los distintos ritmos de aprendizajes y promueve la interacción y participación de los alumnos. La nueva concepción que instaura el PMC es la de acercar al niño y su familia a la escuela, cambiando la relación institucional con la comunidad (INFAMILIA, Portal: introducción).

Podría realizarse un análisis más pormenorizado del objetivo planteado por el PMC, desagregándolo en cuatro dimensiones:

1- Permitir la instauración de mejores condiciones en la educación pública, para el ejercicio del derecho a la educación de todos los niños, focalizando la intervención en los sectores de mayor vulnerabilidad social, cultural y económica.

Esta dimensión se sustenta en que hasta el momento de la creación del PMC existían en la educación pública uruguaya altos niveles de desigualdad. Las estadísticas mostraban que los desempeños en los aprendizajes de esos niños eran inferiores, comparándolos con escuelas ubicadas en otros contextos.

2- Atender a la instrumentación de propuestas y estrategias pedagógicas innovadoras que influyan en los aprendizajes para mejorarlos, y generen otra forma de

² INFAMILIA: Dirección de Infancia, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social; ejecuta el Programa de Apoyo a la Estrategia Nacional de Infancia y Adolescencia (ENIA) que está financiado con fondos del BID (Préstamo No. 2414 OC-UR), y la correspondiente contrapartida del Gobierno nacional. Desde el 2005 hasta el 2011

“hacer escuela” (diferentes formas de relacionarse entre niños, escuela, familia y comunidad).

Las nuevas metodologías que resultan del programa se centran en el trabajo de los maestros comunitarios, quienes concurren a los hogares de los niños a contraturno del horario escolar. La finalidad es extender el tiempo pedagógico (lo que impacta en la mejora de los aprendizajes) y llevar a cabo una acción más personalizada. Esto aparece como una metodología innovadora en el sistema educativo uruguayo. También es significativa la tarea que estos maestros realizan con grupos pequeños de niños con bajos desempeños en el aprendizaje, durante el horario escolar y dentro de las escuelas.

Cabe destacar la acción de los maestros comunitarios actuando en red y participando en diferentes ámbitos de la comunidad, como es el caso de los nodos educativos.

3- Disminuir las tasas de repetición y abandono escolar.

Al crear el programa, una de las prioridades a atender fue que el accionar de los maestros comunitarios promoviera un aprendizaje significativo para los niños, con el fin de mejorar sus logros académicos y bajar así los porcentajes de deserción y abandono. Este hecho fue comprobado en las evaluaciones realizadas por el mismo programa.

4- Promover instancias de formación y actualización docente para los maestros comunitarios.

Es importante señalar que es prioritario que en esos espacios de formación se creen ámbitos de discusión colectiva, construcción y reconstrucción del programa y sus acciones. Los maestros comunitarios deben rever el rol docente tradicional y apuntar a una formación docente que les permita asumir, según Ivaldi (2010) “su responsabilidad ética de generar alternativas que permitan superar los procesos de exclusión social” (Ivaldi, 2013, apud CEIP-PMC, 2013: 6).

La generalización de algunas concepciones básicas que sustentan al PMC tales como, la flexibilización curricular, el aula extendida, el trabajo en dupla y en equipo entre docentes, la personalización de las propuestas a partir de la consideración de todos los niños como ciudadanos sujetos de derecho, la extensión del tiempo pedagógico (en particular a quienes poseen mayores condiciones de vulnerabilidad) hacen repensar el rol docente y la forma de hacer escuela, comprendiendo que se trata de construcciones socioculturales que requieren cambios. Por lo dicho anteriormente es fundamental atender a

la formación de los maestros comunitarios (formación que facilite que se disuelvan las fronteras entre la comunidad y la escuela y entre la educación formal y no formal). (CEIP-PMC, 2013: 5-6).

Cabe aclarar que las instancias de perfeccionamiento y formación docente no son ajenas al PMC. El sustento teórico de esas jornadas de formación se puede visualizar en la pedagogía y didáctica crítica. Los encuentros que plantea el PMC se organizan en base a discusiones, reflexiones compartidas y socialización de las experiencias de cada maestro comunitario, entre otras actividades. Estas instancias promueven la colectivización del conocimiento y de las experiencias de práctica docente. Surgen así, construidas en equipo, nuevas estrategias pedagógico-didácticas alternativas, que posicionan a los docentes como transformadores y no solo como transmisores de contenidos.

El trabajo del maestro comunitario se comprende integrado al resto del colectivo docente y requiere la construcción de acuerdos y de estrategias mancomunadas. Tiene su foco de interés puesto en los niños pero resulta imprescindible también lograr alianzas pedagógicas con las familias

En el sitio oficial en línea del CEIP (Características generales del Programa) se plantean los objetivos generales de la tarea del maestro comunitario:

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.

¿Cómo llevar adelante esos objetivos?

En el documento anteriormente citado, se describe que el maestro comunitario concreta estos objetivos a través de cuatro líneas de acción:

1- Alfabetización en hogares: El maestro comunitario instala un proceso de alfabetización dentro de los hogares, involucrando la participación conjunta de un adulto

referente y del niño, desarrollando proyectos educativos familiares cuyo eje transversal siempre es pedagógico

2- Grupos con las familias: El Grupo con las familias es un espacio clave de encuentro entre la comunidad y la escuela. Busca generar un lugar para que los adultos aporten sus saberes en la escuela, y se desarrolle una experiencia de intercambio y participación de las familias, que favorece el acompañamiento activo del proceso de escolarización y el mejoramiento del desempeño escolar de sus hijos desde una visión integral del aprendizaje.

3- Integración educativa: Este espacio está orientado a niños y niñas con historia escolar compleja, que presentan dificultades diversas en la integración a los grupos o a sus pares, debido fundamentalmente a aspectos vinculares y dificultades en la apropiación de los aprendizajes.

4- Aceleración Escolar: Este componente se orienta a niños con extraedad, con altos niveles de repetición, inasistencias y/o ingreso tardío, etc. El maestro comunitario trabaja con estos niños en la propia escuela, brindando un acompañamiento que atiende la singularidad de los procesos pedagógicos y personaliza las acciones en cada sujeto en particular.

A lo largo del trabajo se verá de qué forma esto incide en el aprendizaje de los niños y se genera la necesidad de una escuela comunitaria.

2.2 Dimensiones de análisis

Para poder realizar el análisis del PMC desarrollaré dos dimensiones: la ético-política y la teórica. Ellas permitirán profundizar en el programa e identificar algunos de los aportes que realiza a la educación uruguaya. A la vez utilizaré las cuatro dimensiones del Trabajo Social que plantea Claramount (2015) para poder, desde el rol del trabajador social, visualizar algunas mejoras que, a mi entender, podrían brindarse al programa.

Estas dimensiones explican cuáles son los temas y subtemas fundamentales para lograr los objetivos de la monografía. En ellas abordaré los conceptos de educación (como derecho fundamental y bien público, y no como servicio o producto), calidad educativa, calidad educativa en contextos vulnerables, educación para todos a lo largo de toda la vida, equidad e igualdad. Todos estos conceptos se incluyen en lo ético, porque la ética se

comprende como reflexión desde el punto de vista de la teoría y también “la ética como reflexión teórica y como acción libre orientada a lo humano genérico” (Claramount 2015: 100). Es de recibo plantear que ese análisis ético debería estar unido a lo político, ya que el acto educativo siempre es un hecho político.

A continuación intentaré realizar una aproximación teórica primaria al sustento de las dos dimensiones.

2.2.1 Dimensión ético-política

Atendiendo la primera dimensión, la ético-política, este programa pretende recrear la tarea de educar a través de una educación de calidad para todos con una nueva forma de hacer escuela.

Comenzaré a abordar esta dimensión desarrollando el concepto de calidad de educación para todos desde un enfoque de derechos humanos.³

Las naciones de América Latina y el Caribe han realizado acciones significativas para que aumentase el número de años de obligatoriedad de la educación. También, para que la cobertura fuese mayor, la infraestructura sufriera avances, se crearan currículos actualizados y se atendiera a la formación de profesores y maestros. Existen aún nudos problemáticos que no se han resuelto en su totalidad; todavía restan asuntos atinentes a la calidad de la educación que impactan en personas o grupos desfavorecidos. Estos están inmersos en un estado de desigualdad en lo referente al ingreso a la educación formal, a la posibilidad real de permanecer en los centros educativos y a los niveles de desempeños en los aprendizajes. Por lo tanto, es urgente que se siga profundizando en la elaboración de políticas educativas públicas y se implementen diferentes acciones desde lo gubernamental que permitan instaurar para niños y jóvenes una educación de calidad.

Existen distintas acepciones para nombrar la calidad de la educación y ellas se explicitan según los distintos países o individuos, y cómo en ellos se valora al ciudadano que ese país necesita. Lo más frecuente actualmente es ver que los ciudadanos se desarrollan a través de una educación conceptuada como producto y como servicio. Muchas veces se pretende igualar la calidad de la educación con la eficiencia y la eficacia.

³ Utilicé como base el documento elaborado por la UNESCO en 2007, “Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos”.

Esto ha sufrido cambios, que no fueron totales, en las primeras dos décadas del siglo XXI, durante los gobiernos progresistas de América Latina y el Caribe. Sin embargo no fue suficiente y no se resolvió la totalidad de los problemas. No se logró alcanzar una educación de calidad. Desde la visión de UNESCO (2007), es necesario atender a seis dimensiones para cumplir con una educación de calidad: respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia.

La educación, como derecho humano fundamental y como bien público, habilita a los seres humanos a vivir con plenitud y en forma completa todos los demás derechos, por lo tanto, nadie puede ni debe quedar marginado de ella.

Los individuos deben vivenciar su derecho a la educación desde la permanencia en el sistema educativo. No se trata solamente de ingresar a las instituciones sino de permanecer en ellas, integrando conocimientos significativos a través de los aprendizajes. La calidad de la educación debe alcanzar a todos y mantenerse en forma permanente en el transcurso de la vida.

Los principios de educación obligatoria y educación gratuita, el derecho a la participación y el derecho a no ser discriminado son los pilares en los que está cimentada una perspectiva de educación entendida como derecho humano fundamental.

Las escuelas públicas tienen un rol vital en garantizar el derecho a la educación, y más aún aquellas que se encuentran en los barrios vulnerables, ya que para muchos niños la escuela es el único lugar de referencia, de contención y participación; en ellas los estudiantes pueden y deben tener acceso igualitario al conocimiento. El PMC se instala, entonces, en escuelas APRENDER, para que se efectivice una educación de calidad como plantea la UNESCO. La escuela deberá garantizar así la educación como derecho humano.

Mejorar los aprendizajes brindando los apoyos necesarios para que todos puedan aprender acorta la brecha planteada entre las escuelas de distintos contextos, y refleja otra de las definiciones que plantea la UNESCO con respecto a la temática: “Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas que cada quien necesita para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación” (UNESCO, 2007: 8). Es así que el PMC intenta reinventar la tarea de educar en vista a la universalización del acceso al conocimiento y orientarse a construir nuevas formas de pensar lo educativo, diversificándose.

Los Estados deben ser responsables de proteger, fomentar y respetar la educación de calidad y para todos, que debe ser visualizada como un bien público y como un derecho fundamental. Esto preservará la igualdad de oportunidades y el acceso real al conocimiento.

En esta parte de la monografía y en el transcurso del análisis ético-político que vengo desarrollando, tengo en cuenta que los cambios educativos son muy profundos, que van de la mano y son consecuencia, en todos los períodos históricos, de los grandes cambios sociales, económicos, políticos y culturales, a nivel nacional, latinoamericano y mundial.

Elegí para explicar y reflexionar sobre los cambios de la educación a nivel nacional, dos grandes períodos en la historia de la humanidad que son a su vez puntos de inflexión insoslayables en esos cambios educativos. El primero va desde el año 1970 al 2000 y el segundo desde el 2000 a la actualidad. ¿Cuáles fueron las razones para elegir esos períodos? La primera es que en ambos períodos, como nunca antes, se produjeron cambios vertiginosos, profundos, a nivel educativo, social, político, económico y cultural. La segunda razón se fundamenta en que en los últimos años el gobierno nacional propuso algunas alternativas innovadoras para la educación y para la resolución de sus problemas más graves. El PMC es un ejemplo claro de esa forma de política educativa.

En América Latina y el Caribe se ha intentado, en las últimas dos décadas del siglo XX, generar mejoras en las infraestructuras educativas, elaborar nuevos programas de educación y crear políticas públicas en lo educativo que generen una extensión de la educación obligatoria. Es decir, llevar la educación obligatoria a niveles académicos más avanzados (esto debe atender las diferencias entre los distintos países). En Uruguay se han hecho avances significativos en relación a la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza, lo que quedó explicitado en la Ley de Educación del año 2008. También se ha intentado, y aún hoy se sigue intentando, revertir los discursos hegemónicos y las políticas educativas que se remontan a la década de los noventa. Haré un breve análisis histórico de la situación de la educación en esa década y en los años anteriores.

Como paso previo, me parece oportuno analizar la situación mundial de ese período, ya que la educación latinoamericana y la nacional no se encuentran desligadas de los problemas mundiales de finales del siglo XX y las primeras dos décadas del siglo XXI. Claramunt (2015) hace una breve descripción del contexto histórico que se vincula con lo

que estoy planteando en esta parte del trabajo. La autora cita a Coriat (1994) para explicar los cambios que se generaron mundialmente desde los años setenta hasta los noventa. Desde la Segunda Guerra Mundial hasta finales de los años setenta se establece lo que Coriat llama 'mundialización'. El autor plantea que en esta época las empresas multinacionales empiezan a intervenir en un contexto mundial. Este proceso se profundiza en las décadas posteriores al setenta.

Estos cambios económicos que se dieron del setenta en adelante impactan en las diferentes esferas: educativa, social, cultural y política, además de la económica.

Durante el período del setenta al noventa, se ahonda el proceso de globalización y como consecuencia de ello se instala una etapa del capitalismo que se caracteriza por el poder cada vez mayor que ejercen las empresas que funcionan a nivel global. De esta forma no solo las repercusiones de la globalización se detectan en las formas de producción sino que también se profundizan en las comunicaciones y en la interrelación comercial entre las diferentes naciones. Aparece como un factor importante, la disminución y la casi desaparición de la soberanía de los países frente a los núcleos de poder, que dejan de ser los Estados y pasan a ser las empresas transnacionales (Coriat, 1994, apud Claramount, 2015). Asimismo, se ven las consecuencias de la globalización en la vinculación del Estado con la sociedad civil, y en la forma de crear los gobiernos, políticas públicas y educativas. También se universaliza el reconocimiento de los derechos humanos fundamentales, se interrelacionan las sociedades y las culturas, se permite que las personas puedan migrar de un lugar a otro, se masifican las TIC y la internet. Aparece la sociedad de consumo y la prevalencia del individualismo frente al interés comunitario. Estos cambios se profundizaron en los años posteriores y continúan hasta la actualidad. Si se considera la particularidad de América Latina y nuestro país, se observa que durante la década del setenta y el ochenta se desarrollan procesos importantes desde lo político, que influyen directamente en las esferas educativas, sociales, culturales y económicas. Desde el punto de vista político desaparecen las democracias y se instalan gobiernos autoritarios, dictaduras militares en la gran mayoría de los países latinoamericanos y del Caribe, y también en Uruguay. Ello trae como consecuencia la desaparición de las garantías individuales y la sociedad de derecho, y la suspensión de los derechos humanos fundamentales. Se producen encarcelamientos, persecuciones, desapariciones de personas que pertenecen principalmente a partidos políticos, sindicatos y organizaciones sociales de

izquierda, pero también a otros partidos políticos (algunos del P. Nacional y otros del P. Colorado). Todo ello también impacta a nivel social, generando un período de miedo y de ausencia de libertades. Y obviamente esta situación redundará en cambios muy significativos para la educación de nuestro país. Se producen destituciones de docentes en todos los subsistemas educativos, el cuerpo docente nacional se deteriora, pierde profesionalización y calidad. De la misma forma autoritaria, se modifican planes y programas que se adecúan a los intereses e ideologías militares. Martinis (2012) menciona la aparición de la doctrina de la seguridad nacional:

Esta doctrina, básicamente sustentada en elaboraciones ideológicas anticomunistas, postulaba la necesidad de gobiernos fuertes que fueran capaces de combatir la amenaza interna que se constituía a partir de la asunción de concepciones foráneas por parte de sectores políticos, gremiales y estudiantiles. Estas concepciones se identifican con cualquier tipo de discurso político que sostuviera la necesidad de transformaciones estructurales y en la distribución de la riqueza en los países de América Latina (Martinis, 2012: 93).

Es pertinente aquí citar un fragmento de lo que escribieron Caetano y Rilla (1994) para describir ese período dictatorial.

En dicho marco se inscribió la clausura de la actividad política tradicional, la ilegalización “quirúrgica” de partidos y agrupaciones, la liquidación de la central sindical. La intervención de la Universidad y el “saneamiento” de la Administración Pública (Caetano y Rilla, 1994: 259).

El historiador inglés Hobsbawm (2005) define esta década de los setenta y años posteriores como el “derrumbamiento de la Unión Soviética”, marcado por profundas crisis, dudas, inseguridades e incertidumbres. Esto demostraría:

[...] el fracaso del comunismo soviético; esto es, del intento de basar una economía entera en la propiedad estatal de todos los medios de producción, con una planificación centralizada que lo abarcaba todo y sin recurrir en absoluto a los mecanismos del mercado o de los precios (Hobsbawm, 2005: 556).

Paralelamente comienza a producirse un desmembramiento del capitalismo, de sus bases de sustentación, de los Estados y de las relaciones laborales. Simultáneamente se generan cambios muy profundos en el área ambiental a nivel global y comienza a darse la destrucción masiva de los recursos naturales finitos. Contrapuesto a lo dicho anteriormente

podemos decir que en este período también se producen cambios positivos, a saber: gran desarrollo científico y tecnológico, modificaciones significativas, radicales y valiosas en las tecnologías de información y comunicación social y mejoras en los transportes.

Este es un momento que se caracteriza por un sobredimensionado interés de las corporaciones y las empresas transnacionales por la acumulación del capital. Lo explicitado con anterioridad impacta originando cambios en la sociedad como: “[...] la precarización de las condiciones de trabajo, el debilitamiento de las relaciones colectivas, la desarticulación de ‘la clase-que-vive-del-trabajo’” (Antunes, 2005 apud Claramount, 2015: 93). Además se observan:

[...] las secuelas del cambio de padrón de acumulación: la reducción del proletariado fabril estable, la polifuncionalidad en el trabajo, la flexibilización y desconcentración de la producción, la emergencia de un nuevo proletariado precarizado, desregulado, mercerizado, part-time, subcontratado, domiciliario, el aumento del trabajo femenino e infantil y la exclusión de jóvenes y viejos del mercado laboral (Antunes, 2001 apud Claramount, 2015: 93).

Asimismo se visualizan modificaciones en la formas de pensar, elaborar e implementar las políticas sociales. En este período el Estado genera políticas con criterios orientadores tales como: “la focalización, la privatización, la descentralización y la participación de la sociedad civil en la ejecución de programas y servicios sociales” (Claramount, 2015: 93).

En este contexto se presentan las reformas educativas de los noventa, que en nuestro país fueron menos neoliberales que en países como Argentina o Chile. Bordoli (2019), plantea que nuestra reforma educativa fue “amortiguada” ya que hubo un soporte económico del Estado para implementar políticas en los sectores más desfavorecidos. De todas maneras se mantuvo la filosofía neoliberal, considerando al individuo y su familia como culpables de la situación de vulnerabilidad que estaban sufriendo algunos sectores de la población nacional. De igual manera se explica el fracaso escolar: aparece el estudiante y sus referentes más cercanos como los responsables de dicha situación, y no la falta de políticas públicas ejecutadas desde el Estado. Es así que se desarrollan políticas educativas focalizadas y compensatorias para resolver esas situaciones de desigualdad. Esto queda graficado en una declaración del presidente del CODICEN del período 1995-2000, Germán

Rama, quien afirmó: “Va a salir más barato hacer escuelas de tiempo completo ahora que cárceles mañana” (Rama apud Bordoli, 2019).

Martinis y Redondo (2006) plantean que en los años noventa en América Latina y en Uruguay las reformas educativas presentaban tres aspectos importantes al momento de analizar cómo se relacionaban educación y pobreza: 1- nominar como “niño carente” al sujeto de la educación; 2- elaborar para atender a estos niños un modelo diferente de atención en las escuelas; 3- entender que la capacitación de los docentes deberá sustentarse en una fuerte capacitación técnica para trabajar con esos niños (Martinis y Redondo, 2006).

Estos tres aspectos en el discurso educativo imponen una emergencia ya que “[...] simplemente expresó, y expresa la cara más cruda de un discurso educativo que renunció a la posibilidad de la educación” (Martinis y Redondo, 2006: 13). Esta renuncia se da ya que uno de los sujetos en la relación de educar no existe, por tanto no hay educación posible. Se puede afirmar que no hay educador sin educando. Quedan establecidos como opuestos los conceptos de carencia y posibilidad. Se integra el concepto de equidad equiparado al término de igualdad. Dichos conceptos se implementan únicamente como puntos de partida para ingresar a la institución educativa, luego según las capacidades individuales es que obtendrán mejores o peores logros. Es un desafío, aún hoy, para el pensamiento pedagógico, definir el concepto de igualdad que quiere utilizar para lograr recomponer la posibilidad de la educación.

Se deberá afirmar en la práctica misma de la educación la posibilidad de educar en forma autónoma al contexto del que vienen los niños y también independientemente de sus situaciones familiares, sociales y culturales.

A pesar de los esfuerzos realizados por los gobiernos de los distintos países de América Latina y el Caribe, no se alcanzaron todavía los objetivos propuestos en la Segunda Reunión Intergubernamental de Ministros de Educación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe, 2007. Considerando el acceso, la posibilidad de permanencia de niños y jóvenes en instituciones educativas y la mejora en los desempeños de aprendizajes, se observa una brecha importante que marca las desigualdades entre las poblaciones más vulnerables y las poblaciones de niveles socioeconómicos y culturales favorecidos. A pesar de esto comparto con Martinis que es clave desarticular lo instalado en los discursos reformistas, que establecen que la pobreza

está directamente relacionada con “la casi seguridad de bajos logros educativos” (Martinis y Redondo, 2006: 16).

La alternativa válida para comenzar a disminuir estas desigualdades sería que los gobiernos elaboraran e implementaran políticas públicas educativas innovadoras que permitieran efectivamente una educación de calidad para todos. En el caso uruguayo, el PMC es una herramienta que impulsa la consecución de este objetivo.

Este programa, que se aplica en Uruguay desde el año 2005, le permite a la sociedad uruguaya “estar viviendo una oportunidad que no ha tenido en más de un siglo, está volviendo a ser un país optimista. Esa voluntad de conjugar el optimismo con el hacer cosas nuevas se está dando” (ANEP-CEIP, 2010: 8).

En el momento actual la posibilidad de confrontar ideas, auspiciar debates para lograr distintos formatos para la enseñanza y la búsqueda de caminos nuevos es un desafío que la educación pública uruguaya se plantea y lo plasma en el Programa de Educación Inicial y Primaria:

La Educación Primaria reconoce al niño como sujeto de derecho, poseedor de una identidad cultural que le es propia y que responde a su condición humana, a su historia personal, al contexto concreto en el que vive y a la sociedad de la que forma parte [...] El docente como intelectual transformador se posiciona desde el lugar de quien enseña para construir el conocimiento que quiere enseñar ideando la situación de enseñanza, estructurando el escenario de diálogo, de debate y de construcción de enseñanza y del aprendizaje (ANEP-CEIP, Programa de Educación Inicial y Primaria, 2008: 26).

Fortalecer a las escuelas en su capacidad colectiva de iniciativa de gestión y control con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los alumnos es compromiso y responsabilidad de todos. El PMC es uno de los vehículos más importantes para llevar a cabo lo dicho anteriormente (ANEP-CEIP, 2010: 8).

Sin duda la nueva coyuntura política de principios del siglo XXI hizo posible este cambio de visión en las políticas públicas, principalmente en las educativas, creando desde lo conceptual y luego en la práctica, programas y planes que desafían a brindar una educación de calidad para todos a lo largo de toda la vida.

2.2.2. Dimensión teórica

La segunda dimensión analítica que escogí para poder profundizar en el análisis del PMC es la teórica. En ella desarrollaré las conceptualizaciones referentes a ‘sujeto de aprendizaje’, ‘escuela y familia’ y ‘escuela y comunidad’. Elegí estas tres categorías por considerar que son las que el programa y los maestros comunitarios abordan e implementan con mayor profundidad; por tanto son las que revisten mayor significatividad para el análisis en esta monografía.

Comienzo a desarrollar esta dimensión definiendo el concepto de sujeto de aprendizaje. Es fundamental analizar cómo se posiciona el PMC y los maestros comunitarios en relación con la corriente pedagógica y educativa que guía mayoritariamente su accionar (pedagogía crítica). El programa intenta revertir el discurso educativo hegemónico que se presentaba en nuestro país en las últimas décadas del siglo XX y que, lamentablemente, aún persiste. Como se menciona en la dimensión anterior (ético-política), en ese discurso el niño aparece como sujeto “carente”. Se deberá instalar el concepto ‘sujeto de derecho’ y con posibilidad de aprender y construir conocimiento. Es así que el sujeto de aprendizaje al cual hago referencia en esta monografía y al que el PMC adhiere es aquel al que se revaloriza, independientemente de sus contextos familiar y social; se lo concibe como un ser digno de recibir educación, que se puede educar y que puede alcanzar un desarrollo personal; un ser con posibilidades de integrarse y formar parte de la sociedad en la que habita. Sujeto inteligente igual a todos los seres humanos, al que no se le adjudica un futuro predestinado por vivir en situación de pobreza o en contextos vulnerables.

Esta conceptualización se maneja en los discursos educativos y pedagógicos actuales (simultáneamente con los discursos tecnocráticos) pero lamentablemente no se encuentra presente en todas ni en la mayoría de las escuelas, ni en la realidad de muchas de las instituciones educativas. Hoy estamos frente a los aportes de autores como Martinis, Redondo, Marrero, Bordoli, Ubal, Díaz y otros, que plantean esos discursos opuestos a los hegemónicos de la década de los noventa.

La lectura de los textos [de estos autores] permite señalar el final de los “silencios pedagógicos” y la omnipresencia de los discursos tecnocráticos en educación ya que ofrece un abanico de claves de comprensión que incluyen las diferentes posiciones de los sujetos, discute visiones tecnicistas como así también el desplazamiento de la responsabilidad de la

escuela en términos de transmisión y la culpabilización de las familias (Redondo apud Martinis, 2006: 11 y 12).

Los maestros comunitarios se transforman y adquieren el rol de facilitadores, para generar posibilidad de educación, una educación de calidad, independiente del contexto en el que los niños nazcan y vivan. Es así que este programa se convierte en un instrumento de gran importancia en la política educativa nacional para alcanzar otros sentidos pedagógicos y políticos, y poder vislumbrar la educación que está por venir, atendiendo a la concepción de sujeto de aprendizaje como sujeto de posibilidad y no la concepción tecnocrática de sujeto de aprendizaje como carente.

Para continuar el análisis del sujeto de aprendizaje, interesa atender al acto educativo que involucra al educando y al educador, y a estos relacionados por el propio acto de educar.

Educar, visto el término de forma amplia, sería un acto político que remite a que el docente se transforme y se constituya como humano. Según Frigerio (2006):

Si es la educación lo que nos vuelve humanos, educar es negarse a distribuir las vidas en distintas orillas. No distribuir las vidas entre distintas orillas significa la responsabilidad de salir a demostrar que la decisión de que todos piensan y todos pueden pensar es el principio que permite construir lo común, principio asociado a la igualdad que trabaja desnaturalizando lo que de natural nada tiene (la desigualdad) (Frigerio, 2006, apud Martinis y Redondo, 2006: i).

El ser semejantes como seres humanos es reconocer y afirmar que cada sujeto es diferente de otro y es singular. Nos permite entender que la desigualdad nunca es sinónimo de diferencia.

La educación no debe encuadrarse en la categoría de mercancía. “(...) la educación se inscribe en una cadena asociativa que vincula distribuir, compartir y repartir con formar parte, tener parte, tomar parte, conocer, reconocer” (Frigerio, 2006, apud Martinis y Redondo, 2006: ii).

Otro abordaje de los sujetos de aprendizaje es ver cómo ellos se relacionan entre sí, con el docente y con la sociedad toda, desde su condición de educandos y desde su condición de seres humanos.

Frigerio (2006, apud Martinis y Redondo, 2006) afirma que la importancia de ese sujeto de aprendizaje no está marcada en las diferencias con las personas, ni en las causas de las desigualdades, sino que en que el concepto de igualdad en el que está inscrito ese sujeto de aprendizaje es una “ficción teórica”, que se encarna en personas reales. También hace referencia a la igualdad como un hecho que se reconoce políticamente. La autora profundiza en el concepto de que nunca las políticas sociales educativas se deben fundar en la diferencia; en una diferencia que permita distribuir a priori, en distintas orillas, a los “herederos” y a los “desheredados”.

La educación versa sobre la vida, el vivir se define como vivir con otros, entre otros y para los otros, finalmente en la construcción de una vida justa para todos.

Las personas se interrelacionan creando lazos y a la educación le atañen esos lazos, y según cómo se generen esos lazos, se podrá erigir una educación justa para todos. Los lazos generados entre los seres humanos no son ni indiferentes ni autónomos de la distribución de “las partes y las plazas” en la sociedad. Políticamente hablando, todo lo que se puede distribuir (lo que se reparte y no se reparte) incluye finalmente una distribución de las vidas. A los docentes, el problema de otorgar destinos no debe ni puede dejarlos impasibles, pues si fuera así el futuro se derrumbaría como construcción.

Lo dicho anteriormente, que tiene como base teórica a Frigerio (2006), amplía el concepto de educar en clave de igualdad para todos, y se hace extensivo al impacto que genera en las personas y en su vida. Por ello, los docentes no deben de antemano separar a los alumnos en distintas orillas de la vida. “Entendemos a la igualdad como un punto de partida de la educación y a la igualdad de las inteligencias —ficción teórica con efectos— como un principio a seguir” (Frigerio, 2006, apud Martinis y Redondo, 2006: ii).

Se puede afirmar que es a través de la perseverancia de los docentes que podrá intentarse la verificación de la igualdad. Hay siempre caminos abiertos, probabilidades de que cada niño o joven deje de ser “prisionero de una profecía de fracaso” y que se destruyan los destinos predeterminados, habilitando siempre una vida digna y justa para todos.

Para culminar digo que el sujeto de aprendizaje que analicé en el apartado anterior, en el enfoque teórico, está enmarcado en el perfil del niño que es con quien trabaja el maestro comunitario. Este programa surge así como una política educativa pública que reconsidera el modelo mayoritario de escuelas de tiempo simple y los bajos resultados que

tienen los niños pertenecientes a los sectores más vulnerados dentro de esas escuelas. Se propone mejorar los niveles de desempeño en las escuelas del programa APRENDER. Estos resultados están siendo mejorados a través de una extensión de la jornada pedagógica escolar y del trabajo de los maestros comunitarios en los hogares. Esta acción personalizada y extraescolar ayuda a los niños a obtener una vida diferente, los marca de forma significativa tanto en el área del conocimiento como en el afectivo, y les brinda oportunidades para el desarrollo de la autoestima y la confianza en sí mismos.

Más allá de las mejoras en los desempeños académicos de los niños, se constatan mejores niveles de socialización y de relacionamiento interpersonal. A mi entender, esto tiene como razón de ser el haber considerado como referente teórico del programa a un sujeto de aprendizaje representado en el niño no carente. Un niño visto y respetado como sujeto de posibilidad, que debe y merece estar “en la misma orilla” del resto de los niños del Uruguay. Este ha sido el modelo a seguir en la acción concreta y real de los maestros comunitarios.

Otro aspecto fundamental a considerar en este trabajo, ya que tiene que ver con los objetivos planteados, es el estudio del vínculo familia-escuela, que está siempre presente en el accionar de los maestros comunitarios y es fundamental para la aplicación del programa y su soporte teórico.

Es necesario hacer un planteo teórico de las distintas formas en que ese vínculo se genera y se establece, ya que en ocasiones está tensionado. Tomaré en esta parte los aportes de Romano (2014) en relación a sus conceptualizaciones sobre la relación escuela-familia en el momento actual.

Como paso previo, es oportuno analizar la relación maestro-alumno, relación que siempre es la primera. Los logros académicos se van a obtener o no, en gran medida, por la coordinación entre el trabajo del docente y el trabajo del estudiante. En ese vínculo y en esa coordinación la empatía entre ambos es fundamental, ya que sabemos que solo pueden darse aprendizajes desde el afecto y la empatía. Hay que tener presente que detrás del estudiante hay una familia, y detrás del docente hay una escuela. Es decir, que en ese vínculo diario docente-estudiante, también se traduce el vínculo familia-escuela. El estudiante no llega a la escuela despojado de saberes, de forma neutra, sino que trae consigo costumbres, su lengua materna, sus gustos, el lugar que ocupa socialmente y todo lo que fue adoptando e integrando a lo largo de su vida familiar. Asimismo, el docente

carga con la cultura institucional que le es propia a la escuela en la que desarrolla su trabajo, pero esa cultura institucional también está atravesada por el sistema educativo del país en el que todas las escuelas están incluidas. Es muy significativo para ilustrar esto, lo que plantea López (2006): “La relación entre el docente y el alumno es, entonces, una relación entre dos instituciones centrales para la educación: la escuela y la familia” (López, 2006: 9).

Realizaré ahora una breve reseña del vínculo familia-escuela, con el aporte de Romano (2014). El autor plantea tres momentos diferentes en el vínculo: un primer momento que denomina el “pacto” escuela-familia (a inicios del siglo XX) como modelo fundante; un segundo momento donde los términos de esta relación se cuestionan (no se sabe exactamente cuándo se inicia pero se cree que el primer factor de quiebre es la implementación del Método global de aprendizaje de la lectura) y, por último, la posibilidad de responder si es posible un nuevo pacto que instale una nueva relación de la familia y la escuela (principios del siglo XXI hasta la actualidad).

En el primer momento se observa que la escuela era la depositaria única de la confianza por parte de las familias, para que ese vínculo se desarrollara en forma adecuada. Se instaura un acuerdo en el que la escuela explicita lo que se debe hacer desde el punto de vista pedagógico, la que gestiona y organiza las acciones en materia educativa, y la familia es la que proporciona recursos. La familia es también la responsable, a través de la figura de la madre principalmente, de impartir los valores morales, y la escuela debe ayudar para que esto se haga efectivo. No cabe duda, entonces, que la autoridad pedagógica es la del docente. A la escuela le corresponde educar a las generaciones jóvenes. En este primer momento Romano (2014) conceptualiza a la familia como una institución con “una estructura estable” (esto se ha modificado significativamente en el transcurso del tiempo, no es la concepción de familia que tenemos actualmente).

En el segundo momento se habla de desequilibrio y fractura entre ambas instituciones. Se producen diferencias entre ellas, y las familias comienzan a poner en tela de juicio el accionar pedagógico de la escuela. Empieza a criticarse la calidad de la educación. Los padres quieren plantear lo que piensan y se interesan en participar en los asuntos pedagógicos. En América Latina esta ruptura se intensifica en los años noventa cuando “los sistemas educativos experimentan la mayor expansión de su historia, con una

oferta que llegó a sectores sociales a los que nunca llegó y con aulas repletas de niños y adolescentes nuevos, históricamente relegados” (López, 2006: 24).

Esta universalización de la educación surge por la convicción de muchos gobiernos de la región de que ello colaboraría para alcanzar una educación de calidad y, como consecuencia, permitiría instalar en las instituciones educativas y en la sociedad toda, una mayor equidad.

Asimismo, esas políticas educativas depositaron en las distintas conformaciones familiares existentes en ese momento histórico, las causas de los fracasos escolares y los motivos por los cuales el sistema educativo no progresaba. Esto estaba sustentado en investigaciones que demostraban la relación del fracaso escolar con el nivel educativo materno, en cómo estaba integrado el núcleo familiar y también en que dichos fracasos escolares se daban en niños de hogares vulnerables.

Comparando el primer momento con el segundo, se observa la variación significativa de la función que cumplía la familia en la sociedad y cómo impacta ello en el vínculo con la escuela. En un primer momento, la familia era la responsable de inculcar los valores morales, y en el segundo queda como responsable de lo que falta, principalmente la familia proveniente de contextos vulnerables, lo que la segrega aún más.

La credibilidad en la escuela y los maestros se fue quebrando ya que no se cree que la educación pueda obtener buenos resultados en ciertos contextos socioculturales (se hace referencia a los contextos vulnerables). “Pasamos del paradigma de la omnipotencia al de la impotencia de la escuela” (Romano, 2014: 31).

Según estas distintas concepciones se generan distintas consecuencias. La más significativa es la que se funda en el desequilibrio de ambas instituciones. Ese desequilibrio queda explícito cuando a la escuela se le exige cada vez más funciones que exceden su función específica: la de enseñar. Los maestros se vuelven trabajadores sociales, médicos, psicólogos, padres, cuidadores. La escuela otorga servicios que también exceden los que los centros educativos escolares deberían brindar (control sanitario, higiene, control odontológico y pediátrico). Atendiendo al otro lado de la relación, las escuelas comienzan a reclamar a las familias “más apoyos”; les exigen que se involucren más en los procesos educativos de sus hijos y también en la atención de las problemáticas psicofísicas y educacionales.

Para el tercer momento Romano (2014) plantea la siguiente pregunta: ¿será posible la reconciliación?

El autor sintetiza esta reconciliación en la posibilidad de que tanto la escuela como la familia cumplan la función de legar cultura entre las distintas generaciones, dado que ambas tienen conocimientos y saberes distintos, pero válidos. En la medida en que ambas instituciones logren entender esto, y lo lleven a la práctica a través de acuerdos, la reconciliación va a ser posible.

Lo planteado anteriormente son desafíos para el PMC. ¿Cómo se acercan esas dos instituciones centrales para lograr una educación de calidad para nuestros niños? El programa tiene en sus líneas de acción el trabajo de alfabetización en hogares, en los cuales no solo se trabaja con el estudiante sino también con la familia, que está presente. Para esto el PMC toma elementos de la educación no formal, involucra saberes que resultan significativos para el estudiante y su familia, restablece la posibilidad de enseñar y aprender de una forma diferente, es decir, teniendo en cuenta los saberes de la familia y la comunidad. Esto genera no solo transformaciones a la interna de la familia sino también en la escuela, y trae como consecuencia que se conozcan y expliquen situaciones del alumnado que de otra forma no se entenderían.

La aplicación de esta política educativa ha generado cambios y mejoras en los últimos catorce años. En el documento de prensa del Foro de Maestros Comunitarios realizado el 17 de noviembre de 2017, se establece que:

[...] con esa instancia [el Foro] el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) puede seguir reflexionando acerca de este programa que ya lleva más de 10 años de implementado, logrando resultados positivos en más de 300 escuelas de todo el país a través del abatimiento de la repetición, con tasas de promociones altas, con niños con menos extra-edad y alianzas pedagógicas con las familias que, fundamentalmente, restituyen el deseo de aprender en los niños y recomponen el vínculo entre la familia y la escuela (CEIP, 2017).

Se puede afirmar que la extensión del tiempo pedagógico que se realiza en los hogares y la instrumentación de la intervención pedagógica que realizan los maestros comunitarios en el horario escolar (a partir de la aceleración escolar) son determinantes en la mejora y calidad de los aprendizajes de los niños participantes del programa y, por ende, en la relación escuela-familia.

Estos beneficios educativos se constatan en el incremento de la promoción y reducción de la repetición, así como en otras variables claves: entre otras la interacción de la familia, escuela y comunidad, la autoestima de los docentes y el clima escolar. [...] Las evaluaciones realizadas hasta el momento sobre los impactos del PMC muestran que este programa contribuye a incrementar la promoción escolar de 74.4% en 2005 a 82.2% en 2009. El desarrollo de políticas y programas innovadores, que se sostienen en el tiempo y que se enraízan en la institucionalidad, permite alcanzar a mediano plazos impactos positivos en los resultados educativos (ANEP- CEIP, 2010: 82).

Continuaré con el análisis de la relación escuela-familia, y el vínculo alumno-docente incluido en esa relación, con el soporte teórico que plantean Briozzo y Rodríguez (2005), quienes citan a Bernstein (1993) en un aporte significativo. El vínculo alumno-docente en muchas ocasiones, y principalmente en las escuelas APRENDER, se encuentra marcado por una gran tensión que se instala por las distintas expectativas que cada integrante de la relación educativa tiene sobre el otro, y la imposibilidad de vincularse positivamente.

Un factor fundamental de esa tensión es el uso de diferentes lenguajes: un lenguaje académico e institucional que el maestro quiere imponer como único, y por el otro lado el código lingüístico familiar y social que el niño trae.

Al hablar del bagaje que el niño tiene de su hogar, se afirma que el capital cultural más importante y el que lo posiciona como sujeto es su lenguaje. Este aspecto, el lenguaje, le va a permitir que el vínculo entre él y el docente, entre él y los demás adultos de la escuela, entre él y sus pares se establezca en forma positiva y le permita estar predispuesto emocionalmente para el aprendizaje.

A las escuelas llegan alumnos que poseen distintos códigos lingüísticos con los cuales se comunican. La oralidad es el código que prevalece en la forma de comunicación del niño. Es en las primeras comunicaciones orales que se establecen entre la madre y el hijo donde queda instalado el código lingüístico (más o menos restringido) que va a prevalecer de allí en adelante en su forma de comunicación (Bernstein, 1993). Este código restringido, además de instalarse en estas primeras formas orales de comunicación, no se agota en estas primeras etapas sino que los niños lo siguen utilizando en el proceso de su desarrollo y en las interrelaciones familiares que se dan en el contexto hogareño, donde se sigue profundizando y agudizando.

Mientras el niño aprende su idioma, aprende también las exigencias de la estructura social en la que vive; los vínculos del niño con la estructura social se robustecen cada vez que habla o escucha y de este modo se refuerza su identidad social. A través de la formación de la conducta lingüística, la estructura social se convierte en realidad psicológica del niño. Los individuos aprenden su papel social a través de procesos de comunicación. De esta forma el aprendizaje de nuevos códigos debe involucrar necesariamente a su contexto inmediato (Bernstein, 1993 apud Briozzo y Rodríguez, 2005: 44 - 45).

Este código restringido es utilizado por el niño en forma simultánea al código lingüístico que le va aportando la escuela.

Esta forma de comunicación muestra un “pensamiento particularista y presentista”; el objeto (del que se está hablando o escribiendo) está relacionado directamente al momento y el lugar en el que se encuentra. “La oralidad expresa una forma de pensamiento particularista y presentista (el aquí y el ahora), que no se desvincula del objeto al que alude ni del espacio y el tiempo en que se da” (Bernstein, 1993 apud Briozzo y Rodríguez, 2005: 45).

Los niños de las familias en contextos vulnerables necesitan así enfrentarse a una situación determinada, a una situación de la realidad inmediata y concreta, para poder comunicarse de forma más pertinente.

Otro aspecto a considerar es que en muchos casos no han tenido la ocasión de conocer formas de comunicación distintas a la oralidad. Son escasos, en su entorno más cercano, los ejemplos de lectura y escritura provenientes de los adultos que los rodean. Existen estudios realizados por MECAEP, en el año 2000, que comprueban que estas acciones estimulan el deseo de leer, escribir y acercarse a los textos escritos. Son siempre acciones habilitadoras de la “escrituralidad”, forma de comunicación que exige la institución escolar y que no está presente en los hogares de estos niños. Los saberes y la información no les llegan a través de medios escritos; la utilidad y el placer de la lectura de textos no están presentes.

La escrituralidad se vivencia como algo que no les pertenece y que está relacionada a algo lejano: la escuela. La institución escolar prioriza la forma escrita y esto generalmente inhibe la interacción de la mayoría de los estudiantes en el discurso áulico.

¿Por qué se da esto? Porque se ve limitado el nivel de comprensión y de “entendimiento” de los niños, que es el exigido en el acto educativo del que forman parte.

Se da así, desde el inicio, un choque valórico entre el código del cual es portador el niño (la oralidad) a partir de su vínculo fundamentalmente materno con el exigido u oficial en la institución escolar (la escriturabilidad), generando frustraciones, deserción y un rechazo mutuo (Bernstein, 1993 apud Briozzo y Rodríguez 2005: 46).

Según este autor, los niños llegan a las instituciones escolares con insumos propios en cuanto a habilidades y conocimientos, que conforman un bagaje habitualmente subestimado y considerado poco válido por la escuela y los maestros. Esta subestimación se basa en analizar y focalizar la atención en la carencia, lo que falta, y no en el potencial positivo que puede tener ese bagaje.

En relación a las ideas que se manejan conceptualmente desde la institución escuela, se percibe una vocación por homogeneizar los aprendizajes, que se lograría a partir de la integración que los niños deben hacer del código marcado por ella. Esta intencionalidad genera fragmentaciones, bloqueos, planteos de distintos intereses en ambas instituciones sociales (familia y escuela), lo que trae como consecuencia el alejamiento entre ambas.

La homogeneización pretende lograr que todos los niños se integren a una media social y cultural. Parecería que con esta exigencia descontextualizada la escuela etiqueta a los niños que se apartan de esa media y los considera como carentes, caracterizándolos como niños que presentan “dificultades de aprendizaje” (Bernstein, 1993 apud Briozzo y Rodríguez, 2005).

Añadiré a este análisis algunas de las ideas de Dabas (1998), para poder brindar un enfoque distinto de la relación escuela-familia que complementa el ya analizado por los otros autores citados. La autora afirma que la relación entre la familia y la escuela lleva implícita la necesidad de demarcar desde dónde se debe analizar el vínculo. Frecuentemente se escucha que es necesario y urgente modificar las relaciones entre ambas. Esas modificaciones solamente podrán darse si se producen cambios en las formas de relacionamiento entre los docentes, los padres y la escuela, y además si se tiene presente las conceptualizaciones acerca de la familia actual.

También se debería especificar qué papel cumple la familia en la educación de sus hijos: ser “(...) ¿acompañantes pasivos o activos participantes? Discutir acerca de cuál es

el principal desafío de la educación hoy: ¿transmisión de saberes cerrados o construcción de ámbitos de búsqueda y creación de conocimiento?” (Dabas, 1998: 25).

Lo explicitado anteriormente da sustento teórico a la labor del maestro comunitario, a la función que cumple en la escuela con los niños y principalmente a su tarea en los hogares.

Retomando las ideas de Bernstein (1993, apud Briozzo y Rodríguez, 2005) entiendo que el maestro comunitario es capaz, así, de intentar minimizar la brecha que se establece entre lo que el niño sabe y posee como base en su hogar, sobre su desempeño en la escritura, y lo que la escuela le exige en la escriturabilidad. Le abre un camino de mejora a su posibilidad de desempeñarse con acierto y pertinencia en esa dimensión. Le brinda las herramientas que su familia no le ha podido brindar. Puede afianzar en el niño (y también en su familia) la posibilidad de acceder al código escrito exigido en la escuela y en la cultura de la sociedad de la que forma parte, a partir de un trabajo responsable y personalizado.

Cabe aclarar que la tarea del maestro comunitario no se limita a la escritura sino que obviamente abarca también la oralidad, ampliando los registros lingüísticos orales. Esto no solo repercute en una mejor comunicación, sino que genera sustentos para una escritura correcta y contextualizada a la cultura escolar reinante.

Existe una pérdida de continuidad cultural entre la familia, la escuela y la comunidad. No se le puede atribuir en forma específica a la escuela, los errores que se cometen en el vínculo con la familia. También la familia tiene la responsabilidad de flexibilizar, en esa relación, sus pensamientos y acciones; debe encontrar formas pertinentes de participar en las instituciones educativas y poder generar consensos. Las dos integrantes de la relación poseen un bagaje valioso, que es indispensable en lo educativo, cultural y social; la mutua valoración de las miradas, es imprescindible.

El esfuerzo innovativo en materia escolar debe considerar la participación de los padres de familia. Ellos son un elemento importante en el aumento de los niveles de calidad y equidad educativa. Se piensa que la familia y en especial la madre tienen un potencial educativo que puede ser actualizado, lo que permitiría desarrollar acciones educativas efectivas (Bernstein, 1993 apud Briozzo y Rodríguez, 2005: 53).

Según Briozzo y Rodríguez (2005) durante un lapso prolongado se vieron estancadas las posibilidades de realizar acciones compartidas, consensuadas y ejecutadas

en forma colaborativa entre la escuela y la familia. Esto se fundamentaba en la idea de que era la escuela la única que podía educar y colaborar en el desarrollo integral de los niños, lo que llevó a que se separaran cada vez más la escuela y la familia, y se obturara la posibilidad de diálogo entre ellas. También se observó que actuaban en forma aislada, y cuando esto comenzó a tener consecuencias y a dejar en evidencia el fracaso escolar explicitado en un aumento de las repeticiones y en bajos desempeños académicos, se dieron situaciones no deseables (asignación de culpas o responsabilidades en esos fracasos).

“La continuidad de valores entre el hogar y la escuela reduce los conflictos para los niños, refuerza el aprendizaje y facilita la transición entre los dos ambientes” (Bersntein, 1993 apud Briozzo y Rodríguez, 2005: 48).

Para finalizar el abordaje de la dimensión teórica, corresponde realizar un análisis de la relación existente entre la escuela y la comunidad. La forma de vincularse con la comunidad que adopta el PMC es otro aporte significativo a la educación uruguaya.

El programa, en su metodología, utiliza el concepto de ‘aula extendida’, concepto existente en las escuelas hoy, y que se instrumenta en casi la totalidad de las instituciones educativas. Las aulas extendidas son aquellas que trascienden el salón específico de clase. Serían todos los espacios institucionales exteriores e interiores que se utilizan para intercambiar saberes (docente-estudiantes, estudiantes-docente).

Atendiendo a esto, el programa toma ese concepto de aula extendida y lo aplica al trabajo de los maestros comunitarios, extendiendo las aulas de la escuela a las viviendas de los niños. Los hogares se convierten así en espacios áulicos ampliados donde se dan también los procesos de enseñar y aprender. Si bien este concepto de aula extendida involucra a los hogares, también está presente en comisiones vecinales y nodos educativos.

No solo los maestros comunitarios trabajan sobre el “afuera” de la escuela, sino que es toda la institución que visualiza otros espacios de participación que le permiten acercarse a sus estudiantes desde otro lugar, e integrarse a la cultura comunitaria.

Es importante aquí citar a Agustín Ferreiro (1946), quien define que el contexto donde se ubica la escuela es también institución educativa, y la responsabilidad de educar está incluida en él.

La escuela será hasta el último centímetro de superficie comprendido en un círculo de 5 kilómetros de radio, tomando como centro el local escolar. Nada de lo que ocurra dentro de esa zona acaece fuera de la escuela, estará dentro de ella [...] ...iremos a otra ampliación del servicio: todo ser humano, habitante de la zona, sea cual sea su edad y condición, será considerado como alumno de la escuela (Ferreiro, 1946 apud Martinis y Redondo 2006: 151).

Según Dabas (1998) en las últimas dos décadas ha variado el papel que desempeñan las instituciones educativas como agentes sociales, en relación a las acciones y los cambios que se han producido y se producen en la relación escuela-comunidad. Hoy en día el trabajo en redes de las instituciones se visualiza de una forma distinta a etapas anteriores en que la escuela como agente social era la que se apropiaba del poder de decisión y de acción en el ámbito educativo y social, incluyendo también a la comunidad. Se entendía que la escuela era el único agente social que debía plantear ideas, proyectos, acciones para crear instancias socioeducativas. En esa situación de superioridad, el resto de los agentes sociales solo podrían actuar brindando apoyos a lo ya elaborado por la escuela.

Hoy en día, el planteo cambió desde las escuelas, en relación a esa forma de vincularse con la comunidad. Se apuesta a un verdadero trabajo en red, en el cual la relación entre la escuela y la comunidad es horizontal, y se brinda el mismo espacio de poder. Ello permite que la construcción de propuestas y de proyectos sea generada en términos de igualdad. El PMC se afilia teórica y prácticamente a esa nueva conceptualización y la aplica en las tareas que desarrollan los maestros comunitarios, como un soporte fundamental de su accionar. Todo el bagaje de ideas, sentimientos, necesidades, proyectos que están presentes en los agentes sociales y la comunidad tienen un peso significativo a la hora de la construcción de propuestas socioeducativas alternativas. De esta forma se genera una trama de educación no formal que mejora la formación de los equipos de trabajo, y se construye un lenguaje común. Esta forma nodal de trabajo escolar y comunitario es imprescindible para que los integrantes de la comunidad y de las instituciones educativas puedan participar como ciudadanos activos y responsables. El “adentro” y el “afuera” de las escuelas se vinculan complementándose.

El trabajo en red deviene fundamental para mejorar los aprendizajes. La escuela crea lazos con las instituciones barriales, trabajando en proyectos y generando de esta forma una cogestión que habilita el diálogo, el pensar compartido.

Dabas (1998) afirma que en la relación familia, escuela y comunidad:

[...] se abre el camino para plantear el tema de la cogestión. Esta noción resulta más precisa y adecuada que la de autogestión. Mucho se ha escrito acerca de la importancia de promover los procesos autogestivos en las personas y en las comunidades. Pero la práctica ha demostrado que el trasfondo suele suceder “arréglense solos o como mejor puedan”, en cambio la cogestión introduce desde el vamos la necesidad de hacer con otros, de compartir derechos y responsabilidades. Y en este cogestionar se descubre la capacidad de autogestionar. [...] (E)n contraposición (a la noción de autogestión) diré que ofrece la oportunidad para la autoría; esto es, para crear algo nuevo, diferente: para tomar decisiones, para asumir responsablemente lo que se elige (Dabas, 1998: 37-38).

Actualmente existen desafíos nuevos y oportunidades a tener en cuenta en los escenarios escolares, familiares y comunitarios, por parte del PMC. El programa es una política educativa que fortalece a las escuelas en las que se implementa y que puede neutralizar un medio social que se observa, por parte del Estado, como poco favorecedor o incluso adverso para el aprendizaje.

Plantea que se genere un modelo escolar que cumpla con lo que a la escuela se le ha asignado tradicionalmente, “la enseñanza de herramientas básicas para el aprendizaje de conocimientos contenidos en un currículum de naturaleza prescriptiva, la formación del futuro ciudadano y el acceso democrático a los bienes de la cultura” (Ramos, 2013 apud CEIP-PMC, 2013: 29) generando un espacio intermedio entre lo escolar, lo familiar y la comunidad.

En el momento actual, además de entender que existen muchas oportunidades que el PMC le brinda a la escuela, también se visualizan posibles efectos debilitantes en el espacio de trabajo. Las causas de esto están ligadas a que han cambiado radicalmente las composiciones de los núcleos familiares y también la forma en que las personas se sitúan en la sociedad.

El autor [Castel, 1997] reflexiona sobre la existencia de nuevas maneras de estar en una sociedad que contienen en sí procesos que van desde la integración esperable de los individuos gracias a los mecanismos de escolarización y posterior incorporación al mundo del trabajo, hasta los casos más extremos de desafiliación, en las que la pertenencia al cuerpo social tal como se entendía en la Modernidad es casi del orden de lo imposible (Ramos, 2013 apud CEIP- PMC, 2013: 30).

Hoy en día han cambiado las conceptualizaciones de comunidad y de familia. Como explica Ramos (2013):

Tradicionalmente, el sentido de pertenencia asignado por la escuela, el lugar de trabajo, la asociación, etc., generaba individuos en los que lo colectivo “protegía”, de alguna manera, a las individualidades que se sabían inscriptas en estructuras lo suficientemente estables como para desarrollar proyectos de vida. Actualmente, se instauran nuevas formas de sociabilidad; en consecuencia, el propio concepto de comunidad está sometido a revisión ya que “vivir de lo social” (una modalidad de relación con los servicios sociales que ya puede observarse en nuestro país) no favorecería el desarrollo de proyectos de vida autónomos y menos aún, la afiliación a proyectos colectivos que imaginen futuros compartidos. (Ramos, 2013 apud CEIP- PMC, 2013: 30).

Por esto se puede decir que la comunidad ha variado, en parte, como consecuencia de las políticas educativas y del desarrollo humano que se ha ido dando, la forma de vida y las formas de socializarse de la familia y la comunidad. Actualmente se plantea una forma bien distinta de vinculación entre los servicios sociales que brinda el Estado a las familias y a la comunidad. Esto trae como consecuencia que los niveles de dependencia —de las familias y las comunidades con las escuelas y el gobierno— se profundicen, que no puedan manejarse con autonomía y que tampoco logren ser partícipes y cogestionarias en proyectos comunes y colectivos. Debo aclarar que no es conveniente generalizar sobre lo anteriormente dicho y que pueden existir, y de hecho existen, comunidades que han logrado resolver parcial o totalmente ese obstáculo y que son capaces de funcionar en equipos de trabajo.

Hoy en día se observa que la memoria colectiva ha perdido su cohesión y el espacio territorial geográfico compartido ha sido cambiado por lo virtual o por la desterritorialización. Los cambios que se han producido en lo comunitario han permitido que el modelo de estabilidad, de contención y de sostenibilidad, que las instituciones educativas brindan a sus sujetos, comience a quebrarse.

La acción de los gobiernos para implementar políticas sociales focalizadas —entre las que se encuentran las orientadas a la inclusión educativa— se tornan difíciles de aplicar. El PMC, creado con el objetivo —entre otros— de lograr la inclusión educativa de los niños de las escuelas desfavorecidas, se enfrenta a estas dificultades. Para poder sortearlas, deben plantearse acciones que se conviertan en verdaderos instrumentos de inclusión educativa.

Siguiendo el planteo que realiza Ramos (2013, apud CEIP-PMC, 2013), es importante reflexionar sobre los núcleos problemáticos más significativos a los que se enfrenta el PMC y sus integrantes, ya que en el análisis de esta tesis tienen cabida tanto los logros y aciertos como los errores y dificultades planteadas en el camino de construcción del programa.

Aún hoy los mandos medios de algunas escuelas no están de acuerdo con que los maestros comunitarios trabajen en las casas de los niños que viven en zonas vulnerables, como forma de preservar la seguridad de los docentes. Estos mandos medios piensan que sería más adecuado profundizar en la alternativa de trabajar en las escuelas, realizando aceleración escolar.

También existe otra dificultad que está ligada a que las estrategias de alfabetización comunitaria (EAC), si bien son de importancia capital, no son normalmente evaluadas en las escuelas, ni tampoco por los maestros comunitarios; no se integran ni tienen puntos en común con las evaluaciones estándar de las instituciones escolares, y las formas de evaluar de los supervisores tampoco incluyen los aportes que se derivan de los EAC.

En el trabajo de los maestros comunitarios muchas veces se genera un quiebre entre lo que la familia pretende y lo que los maestros comunitarios dan. La base está en los deseos de madres y padres de que sus hijos logren adecuados desempeños escolares, ya que generalmente fracasan en la adquisición de sus aprendizajes. Ese quiebre también se vislumbra a nivel comunitario; se ha observado que al realizarse encuentros en la comunidad los participantes manifiestan deseos de que los maestros comunitarios actúen con mejores desempeños docentes.

Otro obstáculo que identifica Ramos es que los tiempos que tienen los maestros no son infinitos, por lo tanto la permanencia en los hogares resulta muchas veces insuficiente, para las familias. Parecería que esa expectativa sobredimensionada de padres y madres o referentes adultos está teñida por el deseo de que los niños resuelvan todos sus problemas de aprendizaje a partir del aporte del maestro comunitario. Sobrevuela en las familias la idea de que su tarea otorgue a los niños, casi mágicamente, desempeños académicos satisfactorios.

Es importante también aclarar en este análisis que los obstáculos sobre los que estamos reflexionando no se derivan solamente del contexto familiar y social sino también de los propios maestros comunitarios y de la autocrítica que hacen de su trabajo. En esa

autocrítica se pone en tela de juicio que todas las propuestas de enseñanza-aprendizaje que manejan puedan ser significativas y capaces de replicarse en la comunidad.

Al reflexionar sobre los obstáculos que Ramos especifica se percibe entonces que el escaso involucramiento y compromiso por parte de los integrantes de la familia impacta negativamente en la tarea del maestro comunitario, fundamentalmente en la obtención de buenos resultados.

Asimismo, se entiende que para el personal de las escuelas y para los maestros comunitarios existen expectativas mínimas de logros que están directamente vinculadas a las potencialidades que brinda el trabajo en redes.

Si bien actualmente ha avanzado la participación de los agentes sociales en los aspectos educativos, todavía se está muy lejos de que ello se haga realmente efectivo y tal como se espera desde el PMC. Desde el 2015 hasta la actualidad el programa incluyó en sus desafíos no solo mejorar en las temáticas que históricamente ha trabajado sino lograr el objetivo de una escuela comunitaria.

Este programa debe buscar claves para recuperar un rol pedagógico que esté en sintonía con las formas nuevas en que se posicionan los individuos en la sociedad. Se debe buscar una interrelación fuerte entre las propuestas educativas y el proceso de inscripción social de los niños (CEIP-PMC, 2013). Las experiencias que brindan las estructuras grupales del PMC facultan el análisis en profundidad sobre distintas formas de transitar lo escolar, así como una nueva apertura de las escuelas hacia las familias y la comunidad, con vínculos más flexibles.

Actualmente, las formas de hacer escuela, en la mayoría de las instituciones educativas públicas, siguen siendo tradicionales y supeditadas a formas de evaluación obsoletas, donde los logros de los aprendizajes se miden principalmente de forma cuantitativa. Esto aleja irremediablemente la posibilidad de establecer una interrelación válida entre escuela, familia y comunidad, y trae como consecuencia que los procesos de inclusión social se vean trabados o inhabilitados. Sería deseable que en la formación docente existiera un currículo que amparara la especialización de docentes atendiendo las especificidades y el rol del maestro comunitario, con contenidos actualizados que atiendan la forma de trabajo en familias y comunidad. Paralelamente, mejorar el accionar de los maestros comunitarios con “instancias sistematizadas y frecuentes de formación en servicio que permitan revisar y perfeccionar sus prácticas” (CEIP-PMC, 2013: 33).

En relación directa con lo que podría ser el accionar del licenciado en Trabajo Social de aquí en más, en el PMC y en las escuelas APRENDER, creo que la inclusión a los equipos de trabajo del programa sería de fundamental importancia. Me pareció pertinente retomar aquí las dimensiones que plantea Claramount (2015), que sustentan el quehacer de este profesional: investigativa, asistencial, socioeducativa y ético política, entendiendo que la última incluye las tres anteriores.

El accionar del trabajador social en el PMC podría abarcar los ámbitos escolares, familiares y de la comunidad que están fuera del programa. En la dimensión investigativa se podrían explicitar acciones concretas como realizar un diagnóstico situacional de las familias y de los niños que se encuentran en el PMC y con los que los maestros comunitarios están trabajando. Este diagnóstico situacional brindaría información sobre las problemáticas más acuciantes que esas familias padecen. Creo que un abordaje colaborativo entre maestro comunitario y trabajador social sería sumamente positivo para generar estrategias de resolución total o parcial de los problemas identificados. Esta propuesta de trabajo colaborativo no está planteada en el PMC, sería una propuesta innovadora. También sería interesante pensar que en las instancias de coordinación interinstitucional del PMC estuviera presente la licenciatura de Trabajo Social, por ser parte de la UDELAR, ya que otras licenciaturas de la Universidad ya participan.

La dimensión asistencial incluye la información sobre el acceso a determinados servicios, prestaciones o recursos que la sociedad civil y los gobiernos ofrecen. En relación a esta dimensión el licenciado en Trabajo Social puede insertarse y colaborar en el PMC desde el ámbito escolar, familiar y comunitario, generando acciones que aproximen las políticas públicas a sus posibles beneficiarios, como puede ser orientar e informar sobre los recursos disponibles en las distintas zonas.

En cuanto a la dimensión socioeducativa, creo que el trabajador social podría colaborar generando espacios de discusión donde se explicita el derecho a la participación, promocionando, entre otras temáticas, un verdadero rol protagónico de las familias en temas vinculados a la educación de sus hijos. Igualmente podría promover a nivel del equipo docente, instancias de discusión y pensamiento colectivo, interdisciplinario y colaborativo.

3. Conclusiones

En este trabajo monográfico me he planteado reconocer los aportes que realiza el PMC desde lo teórico, lo práctico y lo metodológico, a la educación nacional, en las primeras dos décadas del siglo XXI. También reflexionar sobre cómo podría enriquecerse el programa con el trabajo colaborativo entre el licenciado en Trabajo Social y los maestros comunitarios. Para esto, en el primer apartado realicé la presentación descriptiva del PCM desde su creación en el año 2005 hasta el momento actual. Para poder cumplir el objetivo del trabajo desarrollé —a partir de dos dimensiones analíticas: ético-política y teórica— el cuerpo de la monografía.

Desde el año 2005 hasta la fecha se viene llevando adelante el Programa de Maestros Comunitarios en escuelas públicas de nuestro País. Esta estrategia se enmarca en las Políticas Educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la ANEP para el quinquenio 2005-2009 y se confirma su continuidad en el Plan de Equidad y en el Plan de Acción 2010-2015 que explicita la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia. Al tiempo que se logra la Institucionalización del Programa (CEIP-PMC, 2015: 2).

El programa se gestionó, en su creación, entre el MIDES (INFAMILIA) y el CEIP. Simultáneamente se hicieron acuerdos con la Universidad de la República: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación así como también Facultad de Ciencias Sociales (Departamento de Ciencias Políticas). Esto devela un trabajo interdisciplinario que enriquece significativamente la reflexión sobre el programa y su recorrido en la construcción teórico-práctica.

Desde su creación, el programa se instaura como transformador de la práctica educativa. Se inicia y desarrolla a través de una construcción colectiva y de dos ideas fuerza: “el derecho y la posibilidad de aprendizaje de todos los niños, y el reconocimiento de que no solo se aprende en la escuela ya que hay múltiples trayectorias para avanzar en el aprendizaje” (CEIP, PMC, 2013: 3).

Por lo tanto creo significativo retomar el concepto de que el PMC fue elaborado a partir de una política educativa que buscó dar respuestas a las interrogantes planteadas en la sociedad en ese período histórico nacional (desde los años noventa hasta el 2005, y hasta la actualidad): ¿por qué se produce el fracaso escolar?, ¿cómo evitar la deserción y el abandono?, ¿cómo se aborda la diversidad sociocultural educativa, la disminución de la

repetición y la mejora de los aprendizajes? y ¿cómo se pueden personalizar las intervenciones docentes para lograr una verdadera inclusión? Dichas reflexiones promueven desde el gobierno, desde las autoridades educativas y desde el MIDES, la creación e implementación del PMC. El programa intentó desarrollar en el país una educación de calidad, entendida desde el enfoque de los derechos humanos fundamentales: la educación como derecho humano y bien público. El gobierno se propuso garantizar este derecho en la Ley de Educación del 2008. Nadie puede ni debe quedar marginado de la educación; se promueve una educación inclusiva que posicione a niños, familias y comunidad en el lugar cultural y educativo que merecen.

A mi entender, el PMC es de los logros educativos más importantes de las últimas dos décadas. Constituye un punto de inflexión que marca un avance significativo en la educación nacional y que ha intentado, desde su implementación, cumplir con lo establecido en la Ley de Educación.

En la dimensión ético-política también analicé los cambios que se dieron en materia de política educativa en la década de los noventa. Opté por enfatizar ese momento histórico ya que la forma de mirar al niño, a su familia y a la comunidad son contrarias a las que propone el PMC. Me basé en Martinis (2006 y 2012) quien plantea que las reformas educativas en esa década presentaban tres aspectos significativos, al momento de analizar cómo se relacionaban educación y pobreza. El primer aspecto es nominar como “carente” al sujeto de la educación; el segundo aspecto es elaborar políticas específicas para atender esos niños de contextos vulnerables (políticas focalizadas, compensatorias) y en tercer lugar, entender que se deberá mejorar la capacitación técnica de los docentes para trabajar con esa población. Según el autor se debe descartar la conceptualización del sujeto de aprendizaje como “sujeto carente”. Entiende que esta conceptualización parte de una renuncia, pues uno de los sujetos de la relación educativa no existe, por tanto, no hay educación posible. No hay educador sin educando.

En el PMC queda explícita la idea de que existe “otra forma de hacer escuela” y a ella se va a afiliar. En esta nueva forma de hacer escuela se apuesta a una mirada renovadora, que va a cambiar —por la acción del maestro comunitario y por la implementación del programa— la visualización de: el niño-sujeto de aprendizaje, el vínculo familia-escuela y el vínculo escuela-comunidad. El programa habilita la participación no solo en las actividades concretas con las familias y los niños sino que

promueve también la participación activa de los maestros comunitarios en la construcción y reconstrucción del programa. De esta forma se logra que los maestros se sientan capaces también de aprender, de transformarse, diversificando su accionar y el propio conocimiento.

Por lo tanto, y siguiendo los lineamientos de lo explicitado anteriormente, es oportuno afirmar que no es un desafío menor el compromiso en esta tarea, tanto desde el programa y sus fundamentos, como desde sus integrantes, incluidos los maestros comunitarios. ¿Por qué? Porque los docentes vienen formados para ejercer su rol, con acciones a veces caducas o por lo menos no establecidas para este tipo de tarea. Docentes que provienen de experiencias educativas distintas, de docencia dentro de las aulas con niños solamente y no con sus familias incluidas, en un contexto escolarizado, muchas veces con estructuras rígidas, estereotipadas y en las que no se visualiza una nueva forma de hacer escuela sino que se replican, en algunas situaciones, viejas prácticas docentes.

En la interacción de los maestros comunitarios con las familias, se da un espacio de construcción, deconstrucción y reconstrucción de su accionar. En ese lugar afectivo que es el familiar, todo se transforma, se vuelve diferente, y el rol del maestro comunitario se sustenta realmente en los principios de la pedagogía crítica. Pedagogía crítica con un docente que mantiene un diálogo significativo, que interactúa con los niños y sus familias, que enseña pero también aprende.

Esta dialéctica ayudará a trabajar la diversidad sociocultural y educativa que puede permitir un acceso igualitario al conocimiento, la permanencia en los institutos educativos y la mejora de los aprendizajes. Ello traerá como consecuencia un avance significativo en la mejora de la calidad educativa y de la inclusión.

Según Bordoli (2019) son tres los elementos con los que el PMC contribuye a la justicia curricular: 1) la distribución de conocimientos: el programa escolar, dictado por el CEIP pero articulado con la singularidad de los casos, apuesta a la distribución del saber; 2) el reconocimiento del otro como un sujeto de posibilidad y 3) la participación. El PMC es un programa abierto que se encuentra en permanente construcción, instaurando nuevas formas de posicionarse frente al hogar, a la profesión (magisterio), a la pobreza, e invita a construir en común. De esta forma se participa y se construye para lograr la justicia curricular.

A su vez, el programa se plantea el desafío de crear una escuela de puertas abiertas, no solo para las familias de los niños que concurren a la institución, sino para la comunidad toda, para que se vuelvan aliadas del acto educativo. Participar activamente en las redes instaladas en la zona geográfica donde se ubica la escuela, generando nuevos lazos y nuevos caminos de diálogo. Permitir el posicionamiento de otros agentes sociales, programas públicos, organizaciones de la sociedad civil, que resultan significativos en el quehacer educativo. Bordoli (2019) cree que en el estar y en el participar, también se construye, se aprende. Afirma que no solo la escuela tiene algo para dar, sino que también va a recibir.

Por otro lado, he aprendido con esta monografía sobre el trabajo del maestro comunitario, figura clave en este programa, no solo por lo innovador del término sino por su labor. Por cómo este rol se ha ido construyendo, redefiniendo con el tiempo a través de formaciones, de bitácoras, de relaciones en los nodos, pero también a través del trabajo en conjunto con otros docentes, intentando construir respuestas a preguntas que nunca hubiera imaginado desde el rol docente. Cada espacio de encuentro creado se vuelve único, y puede dar respuestas a la inserción de los niños y a la integración de los conocimientos escolares. Todo esto me ha permitido crecer profesional y personalmente.

Creo que la labor que podría realizar un licenciado en Trabajo Social en este programa sería valiosa, y colaboraría en la concreción del desafío que se plantea el programa de construir “una escuela comunitaria”. A través de los aportes teóricos que pueda brindar, implementaría una acción colaborativa con el maestro comunitario y, a partir de este accionar conjunto, toda intervención, desde el trabajo directamente con las familias hasta la participación en las redes, se complementaría con ambas miradas.

Es importante agregar que para lograr el desafío de construir una escuela comunitaria no podemos solamente circunscribir la acción del trabajador social a la labor con el maestro comunitario, sino que debe incluir en su planificación el trabajo con todo el equipo docente de la escuela. Es importante tener en cuenta el planteo que realiza Claramount (2015), quien delimita cuatro dimensiones en el trabajo social, con una visión técnica de la realidad y de cómo se interviene en ella. De esta forma se puede decir que el trabajador social, inserto en el PMC, podría intervenir, junto con el maestro comunitario, para relacionar las prácticas institucionales con prácticas de educación no formal, con actividades educativas con las familias y con la comunidad. Así se podrían visualizar

mejoras en los aprendizajes y en la participación de todos (estudiantes, familias, trabajadores sociales, maestros comunitarios, personal docente, directivos escolares y otros miembros de la comunidad).

A partir de esta monografía se han despertado en mí varias interrogantes y la motivación para seguir profundizando estas temáticas en futuras investigaciones y trabajos monográficos. Aclaro que esa indagación debe transitar por investigar previamente si hay trabajos ya realizados sobre la temática escogida, y desde allí avanzar en la profundización.

Voy a plantear cuatro reflexiones que podrían ser orientadoras de estos nuevos desafíos.

Considero que en próximas investigaciones y trabajos monográficos se podría indagar si existen en el país otras políticas educativas, aparte del PMC, que sustenten un marco teórico que incluya al estudiante como sujeto de derecho y, en caso afirmativo, profundizar en ellas.

Si bien es un mandato nacional —plasmado a nivel jurídico— que las políticas educativas deben estar fundadas en brindar “educación de calidad para todos y todas”, sería muy beneficioso investigar qué resultados e impactos se ven en la realidad en forma efectiva.

El PMC ha hecho aportes significativos en la forma de considerar la relación de la escuela con la familia y el vínculo de la escuela con la comunidad, y que estos aportes pueden ser utilizados y replicados en otros programas educativos y educativo-comunitarios. Reconocer cuáles son esos programas y cómo podrían pensarse e implementarse puede ser de ayuda para sugerir estas innovaciones.

Para finalizar invito a futuros colegas —y a mí misma— a investigar más sobre los aportes que desde el rol de licenciado en Trabajo Social podemos brindar a la educación nacional, teniendo en consideración siempre el trabajo interdisciplinario y colaborativo entre los profesionales y trabajadores de las ciencias sociales. El discurso de que solo se aprende en la escuela y que solo los maestros se encargan de educar, creo, va perdiendo vigencia y le quita profundidad y complejidad al hecho de educar.

Como hemos visto, aún con tensiones e incertidumbre, aún en construcción, los despliegues que el PMC propone tanto a nivel institucional como en territorios “extraescolares” representan una excelente oportunidad para demostrar que todo sujeto

tiene la posibilidad de vincularse con el saber (el suyo, el de otros). Este vínculo lo humaniza, lo singulariza, le restaura su pleno derecho de acceder al conocimiento y a la cultura. Hoy más que nunca la escuela tiene el deber de ser parte de este proceso que revitaliza su compromiso con la sociedad (ANEP-CEIP, 2010: 33).

Referencias bibliográficas

- Bordoli, E. (26 de enero de 2019). La escuela sola no puede. *La diaria*.
- Briozzo, A., y Rodríguez, D. (2005). *En las fronteras de la escuela*. Montevideo: Instituto de Educación Popular "El Abrojo". Recuperado de: <https://docplayer.es/73816389-En-las-fronteras-de-la-escuela.html>
- Caetano, G., y Rilla, J. (1994). *Historia Contemporánea del Uruguay. De la Colonia al Mercosur*. Montevideo: Fin de Siglo.
- Claramunt, A. (2015). El Trabajo Social y sus múltiples dimensiones: hacia la definición de una cartografía de la profesión en la actualidad. *Fronteras (5)* - Facultad de Ciencias Sociales - Departamento de Trabajo Social.
- Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Hobsbawm, E. (2005). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica - Grupo Editorial Planeta.
- López, N. (2006). *Educación y desigualdad social*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. OEA.
- Martinis, P. (2006). (Comp.) *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Psicolibros - Waslala.
- Martinis, P., y Redondo, P. (2006) (Comps.). *Igualdad y educación: Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: del estante editorial.
- Martinis, P. (2012). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo: Universidad de la República. Ediciones Universitarias. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/4519>
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Romano, A. (2014). Escuela y familia: Crónica de una relación problemática, en E. Bordoli (coord.): *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar*. UDELAR. FHCE. p.127

Fuentes institucionales

- ANEP-Proyecto MECAEP/ANEP/BIRF (2000). Estudio de evaluación de impacto de la Educación inicial en el Uruguay. Recuperado de: https://www.oei.es › historico › quipu › uruguay › evaluacion_inicial
- ANEP-CEIP (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- ANEP- CEIP (2010) *Autonomía - El tiempo y el espacio pedagógicos para la escuela del siglo XXI*. Foro Regional Maldonado. Documento II- diciembre 2010.
- CEIP. Portal. Maestros comunitarios. Características del Programa. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/pmc-caracteristicas>
- CEIP. Portal. Documentos Maestros Comunitarios. Informe 2015. Recuperado de: <http://190.64.85.51/documentos/2016/pmc/PMC INFORME 2015-4.1.pdf>
- CEIP-PMC (2013). *Maestros comunitarios. Un rol que hace historia...* Montevideo: La Imprenta.
- CEIP (2017). Seguir en el camino de la innovación educativa. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/prensa/1940-seguir-en-el-camino-de-la-innovaci%C3%B3n-educativa>
- INFAMILIA. Portal. *Programa Maestros Comunitarios*. Recuperado de: <http://www.infamilia.gub.uy/gxpsites/page.aspx?1,7,71,O,S,0,>
- Ley general de Educación n.º 18437 (12 de diciembre de 2008). Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>
- UNESCO (2007). *Educación de Calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), 29 y 30 de marzo del 2007, Buenos Aires, Argentina. Impreso en Santiago de Chile.