

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

Luces y sombras del Programa de Maestros Comunitarios

Cecilia Buschiazzo

Tutoras: Adriana Marrero
Rosario Radakovich

2008

INDICE

• Introducción	1
• Antecedentes y presentación del PMC.....	3
• Preguntas de investigación; Hipótesis; Objetivos.....	8
• Reseña histórico-teórica sobre educación	10
• Tensión entre el ser y el deber ser:	17
• El hoy	
• Creación de rutinas	
• Usos del tiempo	
• Responsabilidad compartida	
• Diferentes PMC como Escuelas, maestras y grupos	28
• Una escuela, muchas escuelas:	
• Diferencia entre escuelas de la zona	
• Diferencias entre la mañana y la tarde	
• Cada escuela, como cuerpo docente.	
• Escuela desigual	
• Riesgo institucional:	36
• Calidad vs. Cantidad	
• Escasez de recursos	
• Conclusiones.....	39
• Bibliografía	

“Programa de Maestros Comunitarios”

Introducción

El interés del presente trabajo es abordar desde la sociología de la educación el Programa de Maestros Comunitarios (PMC) como política educativa implantada a partir de la segunda mitad del año 2005 y que se ha convertido en política permanente.

Este trabajo se propone explorar y analizar los mecanismos de expulsión, inclusión y exclusión, así como la conjunción entre socialización primaria y socialización secundaria que realiza el Programa de Maestros Comunitarios. A partir de lo mismo reconocer y presentar las luces y sombras que el programa suscita.

De esta manera se pretende realizar un aporte de carácter cualitativo sobre la temática en la medida en la que no existen antecedentes de este tipo, por lo mismo resulta relevante la elección del presente objeto de estudio por su carácter emergencial, su novedad y originalidad, no solo en cuanto al paradigma en el que se inscribe sino en su reciente aplicabilidad.

El Programa de Maestros Comunitarios surge como un esfuerzo conjunto del Consejo de Educación Primaria (CEP), de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). El Mides se planteó como objetivo reducir el actual porcentaje de ausentismo mejorar rendimiento escolar entre la población atendida por el Plan de Emergencia¹ en conjunto con diversos programas que procuran generar posibilidades de inclusión social. Este programa le acerca a la comunidad maestros que además de su tarea habitual sumarán un trabajo con las familias y niños con mayor dificultad socioeducativa.

La investigación se aborda a partir de una estrategia de triangulación de métodos y fuentes de información. Tomando dentro del estudio de El Programa de Maestros Comunitarios, al barrio Maroñas como una unidad de análisis, donde las maestras, directoras e integrantes del núcleo familiar fueron definidos como las unidades de recolección a quienes se les aplicó principalmente entrevistas.

¹ Incluye: Ingreso Ciudadano; Trabajo por Uruguay; Apoyo Alimentario; Emergencia Sanitaria; Atención a Personas en Situación de Calle; Apoyo Educativo en Zonas de Contexto Crítico; Mejoramiento del Hábitat, Casas de Inquilinato, Pensiones y Tugurios.

A lo largo del informe se pretende enfocar la experiencia del Programa de Maestros Comunitarios, desde la sociología de la educación. Se comenzara con la presentación de antecedentes, objetivos y lineamientos del programa en estudio.

A continuación se proseguirá con la presentación de los objetivos, preguntas e hipótesis que guiaron la consecución del presente trabajo. Luego un recorrido esquemático acerca de la sociología y la educación en el cual se reseñan los propósitos de la educación a lo largo de la historia y el lugar del Programa de Maestros Comunitarios en ella.

Finalmente se presentaran en el análisis las dimensiones fundamentales que guían la investigación, dentro de las mismas se desarrolla la tensión entre el ser propio de los niños y sus familias y el deber ser establecido por la escuela, como se compaginan y enfrentan.

Como segunda dimensión se despliegan las diferentes aplicaciones del programa de Maestros Comunitarios de acuerdo a la escuela, el cuerpo docente, a la población que asiste y sus familias.

Asimismo se presentan las dificultades con las que se encuentra el programa y los distintos actores involucrados para lograr sus objetivos. Los frenos institucionales expresados en la disyuntiva calidad vs. Cantidad, así como en la escasez de recursos. Para culminar se presentan las conclusiones y reflexiones finales que suscitan los hallazgos.

Agradezco a las muchas personas que han permitido que este proyecto haya sido ejecutado, y que contribuyeron de los modos más diversos. A quienes guiaron el curso. A las escuelas N° 123, 55, 113 y 330, su cuerpo docente, alumnos y familias.

Antecedentes de El Programa de Maestros Comunitarios

En 1991, el Abrojo iniciaba su primer experiencia de trabajo socioeducativo con niños y adolescentes en situación de calle en Montevideo específicamente, en el Paso Molino, se llamo remolino y tomo como escenario privilegiado de trabajo la propia calle, entorno en el que un centenar de niños y adolescentes, desplegaban estrategias de supervivencia, orientadas casi todas a colaborar con el sustento familiar. Como búsqueda hace ya unos años, se inicia la experiencia, que se materializa en el libro: “En las Fronteras de la escuela. Alfabetización a cielo abierto y el trabajo de las maestras comunitarias en contextos de pobreza urbana”.²

La situación de fracaso escolar de los niños que participan en la propuesta socio-educativa a nivel comunitario, y la identificación de la distancia absoluta entre familia-escuela y comunidad, produjo las primeras reflexiones y las primeras acciones, que tomaron como escenario privilegiado de trabajo con los hogares, y como actores claves del proceso de aprendizaje al niño y su madre.

En sus orígenes, el apoyo recibido desde Ginebra, Suiza, permitió la fase de exploración e instalación con reducido grupo de familias. A nivel local, el apoyo obtenido por la Gerencia de Programas Especiales y Experimentales del CODICEN, permitió consolidar y expandir la propuesta, transformándola en un emprendimiento conjunto entre el Abrojo y el CODICEN. La obtención del premio NOMA de Alfabetización de UNESCO para Uruguay en 1998, para el Proyecto Tejiendo Redes, rectificó el camino y las estrategias elegidas, posibilitando su expansión, a partir de esto la Embajada Británica decide apoyar la experiencia por un año, y posteriormente el proyecto es seleccionado en un concurso de proyectos por el programa de Seguridad Ciudadana. En su etapa final, la experiencia logra su continuidad y sostén a través del Fondo de las Américas. Esta experiencia se inscribe en el Programa Infancia, Adolescencia y Juventud de El Abrojo cuya misión es: optimizar las posibilidades de integración y circulación social de niños, jóvenes y sus familias en situación de vulnerabilidad social a la vez que generar transformaciones significativas en las políticas públicas dirigidas al sector. Además contó con el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo y la asistencia del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Durante varios años, la iniciativa fue elaborada y mejorada por un grupo interdisciplinario de técnicos y profesionales. Posteriormente, El Abrojo realizó el asesoramiento técnico al Consejo de Educación Primaria quien continúa con este programa.

² Compilado por Adriana Brioso y Dalton Rodríguez.

*El Programa de Maestros Comunitarios*³

Ante los problemas detectados en las escuelas públicas con un alumnado de nivel sociocultural desfavorable, la nueva administración de la ANEP/CEP ha dado prioridad a la ejecución de estrategias compensatorias como forma de apoyar a los alumnos que desde pequeños muestran dificultades para aprender al mismo ritmo que sus pares.

Estudios recientes indican que la enseñanza primaria en Uruguay, pese a tener altos niveles de cobertura y egreso, alberga proporciones importantes de repetición y extra edad. La repetición se distribuye de manera desigual por grado y es particularmente seria en primero y segundo año donde se ubica en el entorno del 20% y el 14% respectivamente.

Adicionalmente, cuando se tiene en cuenta el contexto socio-cultural de los centros, la brecha entre las escuelas de contextos favorables y las de contextos desfavorables continúa siendo importante (en 2002 mientras en las escuelas de contexto muy favorable la repetición en 1° año era de 8,1%, en las de contexto muy desfavorable alcanzaba a 24,6%⁴). Esta brecha también se observa en las inasistencias que pueden derivar en riesgo de abandono o repetición. Del conjunto de las escuelas ubicadas en contextos desfavorables, las escuelas de contexto socio-cultural crítico” aparecen con peores resultados (que las de Tiempo Completo o urbanas comunes). Escuelas donde se registra un mayor nivel de rotación docente y una mayor proporción de docentes con menor experiencia.

El PMC se orienta a construir un nuevo modelo de escuela en los contextos de alta vulnerabilidad social, sobre la base de los numerosos indicadores que revelan la necesidad de diversificar la propuesta educativa en los sectores sociales más desfavorecidos, incorporando para estas escuelas mayor tiempo pedagógico para los alumnos así como trabajo con las familias y la comunidad.

El PMC se guía por dos objetivos básicos:

i. Mejorar la interrelación entre escuela y comunidad de forma de reducir la deserción escolar. El maestro comunitario desarrolla con las familias estrategias de forma de aumentar el capital social familiar y las posibilidades de apoyo a la tarea escolar del niño.

³ Los contenidos presentados en esta sección se basan en el texto del Convenio firmado entre la Secretaría de la Presidencia de la República y la Administración Nacional de Educación Pública el 5 de agosto de 2005, así como en el Documento Marco del PMC elaborado entre junio y julio de 2005 y difundido en las instancias de capacitación a Inspectores, Directores y Maestros realizadas en el momento del lanzamiento del PMC.

⁴ ANEP-CODICEN (2005) “Panorama de la Educación en Uruguay. Una década de transformaciones 1992-2004. Montevideo: ANEPCODICEN.

ii. Brindar apoyo pedagógico específico a los niños con bajo rendimiento escolar. El maestro comunitario tiene la tarea de brindar un espacio de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas, que permitan atender la diversidad en los distintos ritmos de aprendizaje y promuevan el mayor grado posible de interacción y participación de los alumnos. El PMC busca atender a niños con bajo rendimiento escolar, repetidores, desertores y niños en edad escolar que no han ingresado al sistema formal.

Se define el perfil del maestro comunitario como un docente cuyo desempeño apunta a revertir el fracaso escolar, desarrollando un trabajo en redes y contextualizando su accionar en los ámbitos familiar, comunitario y grupal. Su campo de intervención se centra en la atención de las dificultades en los procesos de aprendizaje y de inserción institucional de los niños provenientes de condiciones de socialización signadas por la pobreza y la exclusión socio-cultural. Su trabajo es esencialmente pedagógico y no pretende sustituir la tarea de los equipos interdisciplinarios; más aún, siempre que la situación de los alumnos lo requieran, el maestro comunitario debe facilitar el acceso a los técnicos especializados en las distintas disciplinas (psicólogos, as. sociales, fonoaudiólogos, psico-pedagogos, psico-motricistas, etc.).

Teniendo en cuenta este perfil, la selección de los maestros comunitarios se basó en los siguientes criterios: conocimiento de la comunidad a la que pertenecen los alumnos, preocupación e interés por ayudar a los niños a aprender, capacidad de iniciativa para elaborar propuestas didácticas abiertas y flexibles, aptitud para las relaciones humanas en todos los niveles (niños, familias, docentes, otros actores de la comunidad), capacidad para el trabajo en equipo, experiencia docente con alumnos de primer nivel y posibilidad práctica de extender su horario de trabajo.

El PMC desarrolla dos líneas principales de actuación:

A) La primera línea de “Estrategias de alfabetización comunitaria” implica trabajo de los maestros comunitarios con familias con problemáticas de exclusión educativa, expresada en la repetición y fracaso escolar de los niños, en el bajo clima educativo de los hogares y en la escasa o nula coordinación entre la familia y la escuela.

Esta línea comprende:

i. Alfabetización en Hogares. En esta actividad, el maestro comunitario instala un proceso de alfabetización dentro de los hogares, involucrando la participación conjunta de madre e hijo y desarrollando proyectos educativos familiares cuyo eje transversal es la lecto-escritura. A través de una estrategia de acercamiento a los propios hogares, el maestro comunitario alfabetiza al niño y a la madre. Con la madre se implementa un proceso tendiente a problematizar el vínculo educativo con su hijo, facilitando la adquisición de habilidades y

actitudes que favorezcan la inclusión de sus hijos en la escuela generando un proceso educativo a dos vías: Hacia la madre, dotándola de herramientas que puedan apoderarla como educadora de los aprendizajes escolares de sus hijos, y hacia los niños, proponiendo un espacio educativo atractivo con temáticas vinculadas con su cotidianidad, sus intereses y motivaciones. Se establece asimismo una coordinación permanente de la trayectoria educativa de los participantes por parte del maestro comunitario y el de aula.

ii. Grupos para padres y madres. El Grupo de Padres y madres se torna un espacio clave de encuentro entre la comunidad y la escuela. Es en este ámbito donde la escuela (a través del maestro comunitario) sale al encuentro de lo comunitario, promoviendo la participación de los referentes significativos del niño en su proceso de socialización. Este ámbito grupal pretende estimular la participación ciudadana a través de la integración en diversos ámbitos comunitarios (escuela, organizaciones barriales, etc). Los destinatarios son los adultos referentes que participan en la línea de alfabetización en los hogares, los adultos cuyos hijos están vinculados a otras líneas del PMC, así como también padres y madres de la comunidad educativa que acceden convocados por los propios participantes. Este espacio funciona una vez por semana y en él se tematiza el fracaso escolar buscando desarrollar habilidades específicas que doten a las madres y padres de herramientas que favorecen el del proceso de escolarización y el mejoramiento del desempeño escolar de sus hijos.

B) La segunda línea de “Dispositivos grupales en la escuela para favorecer desempeños educativos” busca integrar a niños y niñas con historia de fracaso escolar y/o integración a grupos a través de módulos que incorporen tareas de expresividad, actividades lúdicas y de lecto-escritura, que paulatinamente pudieran involucrar a los adultos referentes de los niños. Esta línea comprendió dos actividades, el espacio de Aprendizaje para la Integración y la Aceleración Escolar.

iii. Espacio de Aprendizaje para la Integración. Consiste en un dispositivo de trabajo grupal con aquellos niños/as que presentan dificultades de integración y/o aprendizaje en ámbitos grupales que afectan significativamente su desempeño escolar. Se implementan módulos de trabajo que incorporan tareas de corte expresivo, actividades lúdicas y de lecto-escritura. De modo paulatino se incorpora a las actividades a los adultos referentes de los niños, de modo de lograr mayor involucramiento de las familias en dicho proceso.

iv. Aceleración Escolar. Se orienta a niños con extra-edad, con altos niveles de repetición, bajo rendimiento escolar y/o ingreso tardío, un grupo que suele generar dificultades a los maestros para lograr una efectiva integración al grupo del aula. El maestro comunitario trabaja en la propia escuela en un grupo donde participan los demás alumnos en dicha situación.

Considerando estas líneas de actuación, las funciones y tareas del maestro comunitario son las siguientes: Co-diseño, implementación, sistematización y evaluación del plan de trabajo (Participa activamente en las reuniones de maestros de la escuela, participa en las instancias formativas convocadas por el PMC, pone en práctica el proyecto educativo, busca, gestiona y selecciona los recursos necesarios para llevar adelante el proyecto, sistematiza información de su gestión educativa con las herramientas aportadas por el PMC, participa en las instancias de evaluación requeridas por el PMC). Coordinación permanente con el equipo docente de la escuela asignada (Mantiene reuniones quincenales con el/la Director/a de la escuela, facilita encuentros periódicos con los maestros de aula que derivan niños al Programa para coordinar la trayectoria educativa, coordina con los profesores especiales que trabajan en la escuela, especialmente con los docentes de Educación Física del Programa). Infancia y Familia alfabetización en los hogares con niños y madres (Coordina con el maestro de aula que deriva al niño al PMC, coordina las reuniones necesarias con la familia y el maestro de aula, realiza un diagnóstico del niño y su medio familiar, planifica las acciones educativas adaptadas a cada diagnóstico particular, trabaja en los hogares en forma periódica, involucrando en forma permanente a las familias –en particular a las madres-, elabora herramientas concretas que sirvan a las familias para concretar un mejor acompañamiento del trabajo escolar de sus hijos). Coordinación de los talleres de padres y madres (convoca a madres, padres o adultos significativos al grupo, diseña y aplica herramientas concretas que aporten a una participación adulta que favorezca el desempeño escolar de sus hijos, coordina los talleres de padres y madres). Coordinación del espacio de Aprendizaje para la Integración (explicita criterios de derivación al espacio, conforma el grupo en acuerdo con el equipo docente de la escuela, diseña y aplica estrategias de trabajo contextualizadas, evalúa en conjunto con el equipo docente el funcionamiento del dispositivo, así como las trayectorias de los participantes). Coordinación del grupo de Aceleración Escolar (Explicita criterios de derivación al grupo, diseña y aplica estrategias de trabajo contextualizadas a los objetivos y requerimientos del grupo, evalúa en conjunto con el equipo docente el funcionamiento del dispositivo, así como las trayectorias de los participantes. Coordinación permanente con la red de instituciones, organización y actores comunitarios de la zona (Maneja un mapeo de las instituciones de la zona que inciden en la concreción de los objetivos del proyecto, mantiene reuniones con las instituciones de la zona para presentar el proyecto, explorar posibilidades de cooperación o de derivación de niños e interiorizarse de su funcionamiento, gestiona el desarrollo de un trabajo en red entre instituciones en la zona, tendiendo a favorecer la integración de los niños derivados al PMC).

Preguntas de Investigación

Pregunta General: El Programa de Maestras Comunitarias (PMC) como política educativa: ¿Homogeniza, en cuanto intenta dar a individuos desiguales un mismo nivel educativo no tomando en cuenta la amplia gama de intereses y necesidades; o atiende las desigualdades, en cuanto se focaliza en quienes más lo necesitan; o por el contrario las intensifica al imponer un nivel de aprendizaje como normal, y a todos los que están por debajo de esa normalidad los considera y etiqueta como inferiores?

Preguntas específicas:

¿El PMC, reconoce las desigualdades y de esa manera se focaliza en quien más lo necesita?; o ¿Intenta dar a individuos desiguales y con distintas necesidades una media educativa, que puede no coincidir con sus intereses y necesidades? ¿Reconocer las diferencias es hacer que ya no sean diferentes? ¿No estará produciendo aun más desigualdades al imponer determinado nivel educativo como normal y al que esta por debajo identificarlo como inferior?

¿El PMC, permite que todos los niños obtengan las mismas oportunidades?; o ¿Etiqueta a aquellos que tienen mayores dificultades, produciendo discriminación en relación al resto?

¿El PMC, atiende el problema de la masificación focalizándose en los niños con mayores dificultades?, o ¿Les da asistencia especializada para que estos alcancen una media educativa preestablecida?

El Estado al intervenir en el entorno familiar, además del institucional: ¿Invade este o lo integra? Produciendo así una conjunción de socialización primaria con la secundaria.

¿Se puede incorporar expectativas, motivaciones e intereses divergentes y en muchos casos opuestos entre el sistema escolar (el aprendizaje para la obtención de un mejor futuro), y los niños de sectores carenciados (el hoy, lo inmediato y la supervivencia)?

Hipótesis

Se da una conjunción de socialización primaria y socialización secundaria, ya que el ámbito escolar se traslada al hogar mediante la implementación de este programa.

No es posible incorporar expectativas, motivaciones e intereses divergentes y en muchos casos opuestos entre el sistema escolar (aprendizaje para el futuro), y los niños de sectores carenciados (el hoy y la supervivencia). Dándose así una tensión entre el ser propio de estos niños y su entorno, y el deber ser establecido por la escuela, en este caso mediante el PMC.

El problema de deserción, y bajo rendimiento escolar, fenómeno que intenta revertir el PMC, es a consecuencia del escaso incentivo de metas en los niños, por parte del entorno familiar y la escuela y por la poca vinculación entre estos.

Objetivo general:

Explorar y analizar los mecanismos de expulsión, inclusión y exclusión, que realiza el Programa de Maestros Comunitarios como política educativa, es decir si:

A través de la escuela, (como institución democrática e igualadora, que parte de ciertos preceptos generales), no atiende las diversidades culturales y sociales dando como consecuencia un desajuste entre los distintos intereses y expectativas de los actores, **expulsando** por ello a ciertos individuos.

O, atiende las diversidades al reconocer las desigualdades, permitiendo una mayor **inclusión**, proporcionando un mismo nivel de oportunidades a todos los individuos, dentro del objetivo universalizador del sistema educativo y trasladándose al hogar.

O por el contrario, reproduce e impone un modelo dominante desigual como institución transmisora y reproductora de una sociedad estratificada con este proyecto. De esta manera **excluyendo** a quienes se encuentran fuera del modelo dominante y la media.

Objetivos específicos:

Reconocer los objetivos y alcance del PMC.

Realizar una evaluación de los objetivos. Cuales fueron alcanzados y cuales no. Reconociendo los aportes (si los hay), que realiza el PMC en: El mayor nivel de aprendizaje. En una menor

Analizar las razones por las cuales algunos niños incluso aplicado el programa no han mejorado en las características recién mencionadas. Y conjuntamente tratar de dilucidar características que permitan encontrar el por que de esta situación.

Realizar una descripción y análisis del contexto familiar, y del perfil de los grupos que participan en la experiencia.

Reseña histórico-teórica sobre educación

La presente reseña pretende realizar un recorrido introductorio sobre los propósitos de la educación a lo largo de la historia y el lugar del Programa de Maestros Comunitarios en ella.

Desde principios del Siglo XIX la educación fue concebida como uno de los factores principales de integración y crecimiento nacional, pilar fundamental de la modernización del país y el bienestar de su pueblo. El papel otorgado a la educación fue orientado cada vez mas hacia el cumplimiento de los requerimientos del modelo económico, inclinado a la formación de sus recursos humanos. (Filmus, 1994: 67-69)

La intención de la instalación de la educación en nuestro país al igual que en otros, fue la utilización de esta como instrumento capaz de transmitir la cultura a todos y cada uno de los sujetos, de esta manera se erigió como una condición de la integración e igualdad social. Frente a esto se funda la escuela pública como agente transmisor institucionalizado de una hegemonía cultural y del conocimiento designado y legitimado como valido y transmitido de manera homogeneizada a través de un único currículo y preparación docente.

Se le concedía gran importancia a la institución publica como forma de consolidar una nación, donde la educación universal, general y única dirigida por igual a todos los habitantes del territorio, a pesar de la existencia de una gran heterogeneidad a la interna. Inculcando planes y programas únicos como manera de integrar y unificar el país.

Pero a lo largo de los últimos años es posible observar un cambio de actitud y mentalidad en lo que refiere a la sociología y la educación dando paso entre otras cosas a la sustitución del concepto de igualdad por el de equidad en el cual no solo reconoce las diferencias sino que se encarga de estas, a través de la especialización de escuelas, docentes y curriculums.

Hoy en día ya no se habla de una educación general y única, sino de una educación contextualizada y focalizada, posibilitando de modo diferente a quienes son diferentes. Ante lo cual se hace imprescindible que el programa único que caracterizaba a los comienzos de la educación formal publica sea adecuado a los distintos contextos. De esta manera se admite la equidad aceptando las diferencias. Por lo tanto es fundamental el reconocimiento del otro, ante lo cual ya no es posible negar la diversidad existente, pero tampoco estigmatizar discriminando por su propia diferencia.

En la actualidad es un imperativo la flexibilización: del currículo; del espacio y el lugar físico; de la formación docente, de las estrategias y técnicas de relacionamiento entre los distintos agentes involucrados en la formación y educación del niño como son el personal docente, la familia y la comunidad.

Dentro de esta nueva perspectiva podríamos considerar que se enmarca el Programa de Maestros Comunitarios.

Es un proceso que ha llevado mucho tiempo ya que la estructura presentada por la escuela ha evolucionado poco, sobre todo le ha sido muy difícil despegarse de la concepción Valeriana que si bien ha sido la base, hoy en día se torna cuestionable ya que en muchos aspectos no se condice con la nueva realidad.

Lo que ha hecho El Abrojo permite cierto distanciamiento para ver y mejorar cuestiones que desde primaria no. Esto se demuestra ya que la institución a pesar del vasto conocimiento y experiencia en cuanto a lo educativo, no había logrado salir de su postura habitual, ni crear este tipo de programas. Este hecho es a consecuencia del atraso y desfasaje que muchas veces presenta la escuela con la actualidad y por su interés institucional y burocrático.

La mayor cobertura, la problemática con niños de extra-edad con problemas de aprendizaje, comportamiento y/o asistencia irregular, hacen que el alumnado que se atiende y sus familias sean muy heterogéneo, para lo que las instituciones educativas no se encuentran preparadas.

La escuela tradicional se definía básicamente por su carácter de institución de socialización secundaria, suponía que el núcleo básico de la personalidad y de la incorporación a la sociedad ya estaba adquirido y su función se concentraba en preparar para la integración social, esto es brindar información, conocimientos, valores y actitudes, cada vez mas especializada, que correspondían al desempeño de roles sociales relativamente estables y ordenados jerárquicamente. Este modelo ha entrado en crisis porque la familia ya no cumple como antes su papel, porque la sociedad y la economía exigen roles cambiantes y un desempeño que compromete al conjunto de la personalidad y no solo la competencia técnica, y porque las propias aspiraciones de los ciudadanos demandan una atención mas personalizada. La función de integración social de la escuela debe, ser redefinida. (Tedesco, 1995)

El cambio más importante que abren las nuevas demandas a la educación es que ella deberá incorporar la tarea de formación de la personalidad. Definir las zonas frente a las que la escuela debía ser neutral, constituyo una tarea muy difícil en el sistema occidental. El carácter democrático de la educación se definía, en este contexto, por su neutralidad frente a las diferencias, lo que significaba suprimirlas, implicaba uniformar e introducir a todos en un modelo cultural dominante y/o legitimar las desigualdades a través del éxito diferencial en el rendimiento educativo. Ahora, en cambio, sabemos que para suprimir las desigualdades es preciso hacerse cargo de las diferencias y que, además, el desarrollo de la personalidad supone enseñar a asumir la elección de las identidades.

Las sociedades sostienen las escuelas porque, por un lado, contribuyen a reproducir el orden social; y por el otro, por la esperanza de que pueden contribuir a mejorar este orden. Su tarea no solo es preservar el pasado, sino construir el futuro. (Reimers Arias: 2000)

Cada sociedad, tiene un sistema de educación que se impone a los individuos de una manera irreversible, de la que no podemos apartarnos. Estas ideas y costumbres inculcadas, no han sido creadas por nosotros individualmente, sino que son el producto de la vida en común, y expresan la necesidad de la misma, son incluso mayoritariamente obra de generaciones anteriores. (Durkheim; 1975)

Desde los inicios de la conformación social y cultural y la incorporación de extranjeros, pareceríamos una sociedad abierta a la diversidad y dispuestos a aceptar una sociedad heterogénea, pero si observamos mas a fondo vemos que en realidad no es así ya que la aceptación fue selectiva, incorporando aceptando fundamentalmente a europeos cristianos y eliminando el ingreso y establecimiento de negro, asiáticos e indígenas, incluso eliminándolos en pos de una homogeneización social y cultural. Partiendo del ideal que para la integración es necesaria la igualdad.

Si bien hoy en día se ha avanzado mucho permitiendo la mayor aceptación de la heterogeneidad poblacional, existen vestigios de estas tendencias propias de nuestra conformación territorial, que la propia educación ha contribuido en reproducir esta mentalidad a lo largo de las distintas generaciones.

Pero en la actualidad la propia diversidad interna de nuestro país se ha ampliado y complejizado, lo cual exige redefinición al sistema educativo.

No hay ningún pueblo en el que no exista cierto número de ideas, sentimientos y prácticas comunes que la educación deba inculcar a todos los niños, debido a que la sociedad no puede vivir a menos que exista entre sus miembros una cierta homogeneidad. Pero por otro, sin cierta diversidad, toda cooperación seria imposible, ante esto la educación asegura la persistencia de esa diversidad diversificándose y especializándose. Pero esto no quiere decir que la acción que la educación y la sociedad realizan sobre los individuos, tiene por objeto comprimirlo y oprimirlo, por el contrario, agrandarlo y hacer de el un ser verdaderamente humano. Desde el momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Pero no corresponde a este crear esa comunidad de ideas, ella debe construirse por si misma, y el Estado no puede mas que consagrarla, mantenerla y hacerla mas cociente.

La construcción del proceso permanente del cambio de la sociedad, en relación directa con los desafíos que debe enfrentar, lleva a considerar que la educación deberá, en consecuencia,

acompañar ese proceso. De allí que el conjunto actual de medios de la acción educativa deba ser considerado como un sistema abierto, capaz de incluir nuevas modalidades que aparecerán como respuesta a nuevos problemas. (Paín, 1992:64).

Estos cambios hacen que las personas se “adapten” a diferentes estilos de comportamiento y puntos de vista, que a veces son muy diferentes a los suyos. Las dificultades de adaptación podrían llevar a consecuencias como: la anomia, delincuencia y distintos problemas. Todo esto hace que: “cambios radicales en la sociedad, con una fuerte movilidad social, necesitan además una socialización transformativa que borre los aprendizajes previos y reoriente completamente la personalidad del actor” (Talmon citado En: Paín, 1992:20).

Las sociedades aceleradamente se transforman y requieren que los individuos obtengan nuevos conocimientos, se necesita aprender a cambiar y adaptarse a nuevas situaciones, es por eso que educar a niños y jóvenes es vital. En los países dependientes se imparte una enseñanza inspirada en el modelo escolar aplicado en países industriales, sin tener en cuenta las diferentes necesidades y realidades de cada contexto, lo cual resultaría muchas veces en un derribamiento de identidades y culturas locales propias. Pero hoy en día sucede que la sociedad se hace más compleja y diversa y no todos los grupos a la interna se sienten reflejados ni asociados a ese ser social impuesto, con sus valores, jerarquías, roles y expectativas.

José Ortega Plantea la necesidad de realización de una educación social especializada, entendida como una practica educacional que trabaja sobre lo que la sociedad define como problema. Trabaja en territorios de frontera, en contornos borrosos, entre lo que cada momento separa adaptación-inadaptación, vulnerabilidad-riesgo. La educación social especializada ha contribuido, a cuestionar las prácticas de exclusión social, pero también en ciertos momentos ha contribuido a legitimar ciertos efectos de exclusión y estigmatización social.

El autor plantea un modelo de trabajo en red, que significa la articulación de diferentes niveles de responsabilidad para llevar adelante tareas diferentes pero en interrelación. Este modelo propone al educador una responsabilidad que es la específica e intransferible: la atención educativa personalizada.

Desde hace unos años la educación ha ido inclinándose cada vez más hacia la formación de recursos humanos y la formación de ciudadanos como estrategia para el desarrollo económico y social.

La creciente complejidad y la profundización de situaciones de pobreza extrema y exclusión social, nos enfrenta con las interrogantes de saber si es posible educar en cualquier contexto social, y cuál es el mínimo de equidad necesario para que las prácticas educativas sean exitosas. Cada vez se hacen más visibles las dificultades de los sistemas educativos frente

a escenarios tan devastados, en que sus alumnos no cuentan con condiciones mínimas que les permitan participar del proceso educativo. El límite del optimismo pedagógico se encuentra cuando se constata la necesidad de un mínimo de bienestar social para poder educar.

Es indiscutible hoy la crisis de cohesión social y la creciente fragmentación de la sociedad, que se traduce en la ruptura de los lazos sociales primarios y la proliferación de prácticas que privilegian el individualismo. Los sistemas educativos se ven en serias dificultades para hacer efectivo el compromiso de una educación de calidad para todos. Surgen interrogantes tales como de que modo educar a niños de familias empobrecidas, en contextos de extrema violencia. Una visión igualitarista se hace cada vez más difícil en una sociedad que se va tornando más heterogénea, y en las que la distribución de la riqueza es crecientemente injusta. Desde una perspectiva optimista podría sostenerse que en sociedades más homogéneas una educación igualitaria tiene la capacidad de fortalecer tendencias a la equidad, movilidad, y cohesión social. Pero en el nuevo escenario social, una oferta educativa igualitaria deja de tener efectos integradores frente a semejantes desigualdades sociales, y pasa inevitablemente a reproducir y reforzar situaciones de discriminación.

Resulta relevante la plantea la noción de equidad, la cual renuncia a la idea de que todos somos iguales, y es precisamente a partir de ese reconocimiento de las diferencias que propone una estrategia para lograr esa igualdad fundamental. Existen según Néstor López al menos cuatro principios de equidad que compiten por imponerse en el campo educativo: igualdad en el acceso, igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, igualdad en los logros o resultados, e igualdad en la realización social de estos logros. Igualar los niveles educativos de la sociedad representa un paso fundamental frente al desafío de igualar las oportunidades en el acceso al bienestar.

Actualmente hay cada vez mas acuerdo en establecer la educación media como horizonte de igualdad. La mayoría de las desigualdades que existen en los sistemas educativos tiendan a reforzar efectivamente las diferencias sociales, ofreciendo menor y peor educación a quienes más dificultades tienen.

La temática presentada (PMC) gira en torno al relacionamiento entre tres dimensiones fundamentales que son: escuela, familia y comunidad en tanto contextos de socialización primarios y contextos de aprendizaje. Entendiendo que el fracaso debe leerse como una expulsión del niño del sistema formal provocado por un choque cultural entre la propuesta escolar y los valores apropiados por los niños en su entorno familiar y comunitario cotidiano. Por ello, es imprescindible implementar prácticas socio-educativas focalizadas y localizadas,

que partan del reconocimiento de la diversidad cultural de los sectores que se encuentran en situación de exclusión social.

En la dimensión de la escuela, el proyecto capacita a maestros en abordajes comunitarios, en técnicas expresivas y recreativas y en diseños curriculares para el aprendizaje de la lecto-escritura en niños en situación de extrema pobreza. En la dimensión comunitaria el proyecto constituye y fortalece una red local de alfabetización que promueve la articulación de las escuelas, las ONG, organizaciones sociales, y madres.

Se hace necesario incorporar en el ámbito comunitario y familiar modelos alternativos de enseñar y aprender, dado que las madres tienden a reproducir en la mayoría de los casos los modelos que aprendieron de sus madres, repitiendo así los patrones culturales. Se crea la necesidad de introducir el maestro comunitario, quien genera un proceso educativo, hacia las madres dotándola de herramientas para que pueda actuar como educadora de los aprendizajes escolares de sus hijos, y hacia los niños, proponiendo un espacio educativo atractivo, que incorpora temáticas vinculadas con su cotidianidad, interés y motivaciones. Cuyo escenario de intervención es el hogar de los niños potencialmente repetidores y/o desertores. De esta forma la escuela sale a buscar a los niños que no acceden a ella.

Si bien esta nueva postura dentro de las políticas educativas pueden considerarse un avance, las mismas presentan algunas limitaciones y cuestionamientos. Dentro de las críticas nos encontramos con los problemas en la dimensión de focalización. La focalización implica la concentración del gasto público social hacia los grupos más indigentes o los más vulnerables, descuidando la prestación de programas y servicios universales y por ende, restando protección a otros sectores sociales que también requieren soportes colectivos.

Dentro de la tendencia general de las políticas sociales a la focalización, viene adquiriendo mayor relevancia la implementación de acciones de carácter emergencial, es decir operativos puntuales frente a situaciones evaluadas como de emergencia social, en los que se emplean fondos contingentes sin soluciones de continuidad para las necesidades de la población. La otra crítica a la focalización indica que no basta con brindar servicios y bienes de manera focalizada a los más carentes, sino además no desatender otros sectores sociales que probablemente se encuentren en el umbral o en la frontera de la pobreza. Uno de los riesgos de la focalización es acentuar o agravar las asimetrías y distancias entre los distintos segmentos poblacionales, el efecto puede ser inverso al objetivo de la equidad, la igualdad de oportunidades o al de integración social. A su vez, la selección del grupo objetivo necesariamente excluye un conjunto social que puede acusar una pérdida de bienestar al no acceder más a determinadas prestaciones. (Pastorini, 2000)

En el caso del Programa de Maestros Comunitarios se presenta el dilema focalización-universalización. Ninguna de las dos perspectivas, ni la universalización, ni la focalización van a poder reparar las problemáticas de fondo de pobreza y desigualdad estructural. Esto ya que se sigue pensando en las políticas sociales, en este caso en específico en una política educativa como asignación de recursos escasos para contrarrestar los efectos negativos generados en el sistema, pero para nada incide, cuestiona o condiciona la distribución desigual original que se genera en la esfera productiva y que se realiza en el mercado. Por ello podría decirse que el PMC además de su función social mediante prestación de servicios, tiene una función política y económica de reproducción de las condiciones de desigualdad.

Asimismo desde el programa se apunta a empoderar a niños y sus familias de las herramientas, pero además resultaría necesario requerir la participación activa y efectiva de los afectados por las políticas en su misma elaboración, y no solo que participen luego de que los técnicos lo hayan elaborado. Esto implicaría pasar de una lógica de integración a una de inserción

Tensión entre el ser y el deber ser

Durkheim describe la educación como una acción que ejercen los adultos sobre los más jóvenes, donde cada individuo tiene diferentes aptitudes, y por lo tanto diferentes funciones que cumplir, de esta manera tanto la acción, como el pensamiento es susceptible de tomar una multitud de formas diferentes y especiales, pero dicha especialización no excluye cierto fondo común. La educación ha variado de una sociedad y época a otra, respondiendo a sus necesidades, dependen de la religión, política, ciencia, industria, cultura, etc. "*Varela decía que la educación acompaña los cambios de la sociedad, pero la escuela esta muy atrás, se quedo en el tiempo.*" (Maestra Comunitaria)

La educación no solo es transmitida por el sistema escolar, sino también por la familia, el grupo de pares y su contexto "*la gente cambio, las expectativas, los intereses y también los maestros*" (MC)

La familia es un componente muy importante, ya que en la misma se transmiten normas y reglas, comenzando con la educación del niño, aún antes de la etapa de escolarización. Esta etapa hace parte de la educación informal y es considerada central, aunque se ve limitada por lo que el entorno le puede ofrecer al individuo, tanto la familia, como los grupos de pares, y los medios masivos de comunicación influyen como elementos de aprendizaje.

Algunos autores como Bourdieu y Passeron sugieren que la socialización en el contexto familiar provee a los niños de actitudes y herramientas cognitivas que no siempre se adaptan a las exigencias explícitas o implícitas de la escuela. Esta diversidad de situaciones resulta del desajuste entre el habitus y las competencias heredadas, por un lado, y el tipo de destrezas y disposiciones necesarias para participar de las prácticas educativas.

Mientras la escuela siga teniendo los mismos objetivos e intereses que difícilmente cambien en el mismo ritmo que los cambios sociales, y las familias determinadas necesidades, cualquier intento será en vano.

Es posible constatar barreras socioculturales por un lado, de parte de las familias en el recibimiento por vergüenza y miedo a la discriminación, pero también barreras de parte de las maestras en el trato con las familias, en el miedo al ingreso a los barrios y hogares.

La vivienda es vista como un espacio de apropiación y adaptación, cada familia y persona se apropia del espacio de acuerdo a un estilo personal, no hay definiciones a priori, el ambiente es conformado por las personas que habitan ese lugar. La vivienda cumple una función educativa secundaria ya que es el marco físico de la vida cotidiana. (Paín, 1992)

La escuela es entendida como institución educativa externa en la cual el individuo adquiere conocimientos formales. La escuela ha cometido una actividad restrictiva desde sus comienzos, produciendo de esta manera la desaparición de la consideración de las diferencias. El sistema educativo esta inmerso en una sociedad donde se producen múltiples y diversas manifestaciones como expresión parcial de la sociedad global. *“Para la familia a veces el maestro es un obstáculo porque transmite mal, el padre no lo acepta y se aleja, o esta conciente pero no le gusta que se lo digan, y también hay que buscar la forma de decírselo.”* (Ex MC)

Si la educación queda reducida a una serie de verdades absolutas, metodologías y criterios, se encuentra desfasada con su momento histórico. Ya no es posible concebir la escuela como institución cuya única finalidad era legitimar el conocimiento autoritario, totalizador preparado de antemano.

Actualmente asistimos a la mayor profundización de las diferenciaciones intra-sociales, junto al aumento del volumen de familias en situación de pobreza. Para poder satisfacer sus necesidades básicas estas familias recurren a diferencias estrategias en las que directa o indirectamente participan todos los integrantes del hogar incluso los niños.

A consecuencia de la obligatoriedad de la concurrencia de los niños a la educación primaria, ha producido que el sistema educativo formal contenga en su interior una población de niños que provienen de una gran diversidad de motivaciones y características socio-culturales, ante las cuales debe enfrentarse diariamente la maestra y la escuela.

En muchos casos es posible advertir que la permanencia de algunos niños en el sistema educativo formal, es una suerte de alternativa o solución para aquellas familias cuyos adultos trabajan, ya que por algunas horas los niños permanecen en la institución educativa, donde además se les brinda la posibilidad de almorzar. De esta manera podríamos decir que la educación como tal cumple un papel secundario.

Es posible observa que existe un choque entre la cultura que quiere imponer la escuela con la propia de cada familia, ya que no siempre coinciden, al contrario en muchos casos se oponen y obstaculizan. De esta manera se da una tensión entre el ser particular de las familias y el deber ser impuesto por la escuela.

Entre las *tensiones* presentes pueden describirse de la siguiente manera:

Como pedirle que valla dos veces y a contra-turno a la escuela a un niño desertor que ya de por si no quiere ir a la escuela.

“Pero a este niño que le cuesta venir a la escuela, que viene poco, que tiene dificultades, que se frustra porque no entiende, esta desconectado de la escuela, la madre no entiende al maestro, entonces es como... no te gusta la sopa, dos platos”

“los chicos nunca dejaron de venir porque venían del comedor y listo, pero los grandes al tener que regresar a su casa y volver, ese era todo un tema.” “Si un niño que tiene rezago escolar que no está acostumbrado a ir asiduamente a la escuela y vos todavía le pedís que valla una hora más y a contra-turno que significa irse a su casa y que vuelva, ahí es cuando se complica” (MC)

Como pedirle a un niño que se siente en la escuela si en su casa no tiene sillas.

“Me paso un día un alumno que vino y que estaba re inquieto y yo no entendía, lo ponía en penitencia y lo rezongaba, le decía dale fulanito sentate y quedate quieto, y después me entero que la noche anterior había entrado la policía a su casa, que habían apuntado a todos con armas, imagínate lo que deben haber pasado, los nervios, la tensión, y uno piensa después, como uno puede pedirles que estén quietos en la clase con todo lo que vivieron, como pedirle que se queden sentados si en la casa hay dos sillas y sabemos que las usan los mayores, como pedirles puntualidad cuando casi no durmieron y tal ves no tienen ni reloj porque son pobres y porque muchos tienen un integrante en la familia que es adicto a pasta base y les roba hasta los relojes, y por todas las cosas que viven casi todos los días y uno no sabe”. (MC)

Como pedirle a un niño que tenga límites en la escuela si en su casa no tiene quien les ponga límites porque la figura paterna es rotativa o de turno. Como intentar darle límites a un niño que en la casa la única manera es a golpes, y la maestra como tal no tiene la misma potestad y con palabras no entienden.

“a los padres, los citamos a todos un día en la escuela y vinieron un montón, no lo podíamos creer porque a veces para una reunión de padres los citas y no vienen nadie, pero ese día vinieron muchos padres, el salón estaba lleno. Pero en un momento Sandra estaba atendiendo no sé que cosa y yo fui al baño, y de repente cuando volvemos los padres estaban intercambiando y hablando entre ellos cual es la manera que tenían cada uno de los padres de pegarle a los niños, unos decían yo le pegó con el cinto, y otro a pero yo con la parte de la hebilla, otros con un palo, un fierro. Y no lo podíamos creer. Justo había una sicóloga en la escuela y aprovechamos y le pedimos que viniera a hacer una charla acerca de límite, para que ellos vieran que hay otras maneras” (MC)

Como pedirle a un niño que haga los deberes si muchas veces en sus ratos libres debe cuidar a sus hermanos, como pedirle además que los haga prolijos si posiblemente no tiene siquiera una mesa y silla donde hacerlos, como pedirle recorta y pega a un niño que en su casa se usa los papeles y cartones para venderlos o prender fuego.

“Cuando llegue al hogar, lo primero que veo es la estructura de un calefón donde había una parrilla, y el señor tenía las manos negras porque estaba tratando de prender fuego con papeles y madera para dar calor, en la parte de afuera del apartamento, entonces la señora me llama desde adentro para que pase, cuando paso en la primera entrada un pasillo oscuro, un día de lluvia gris, el señor debajo de un techo tratando de prender el fuego que se le apagaba obviamente, voy por el pasillo y detrás de una puerta había un hombre sentado que apenas lo lograba ver, tenía tres niños, el más grande era Víctor que estaba en primer año y era con el

que yo iba a trabajar y la siguiente habitación estaba separada con cañas y nailon haciendo de habitaciones y en el suelo había una niña que tosía, tosía, tosía en un colchón en el piso en una de las reparticiones que lograba ver atrás del nailon. Pero inmediatamente los niños cuando me vieron sacaron las mochilas y al suelo porque lo único que había era una silla en la que estaba sentado el abuelo y a oscuras le preguntaba a la mamá y llenaba. Lo que tuvo de bueno, yo me asusté, además las condiciones higiénicas eran terribles, pero lo que rescaté fue que los niños vinieron inmediatamente hacia mí y me mostraron el cuaderno y el deber que tenían, ojo cual era el deber, el deber era recorta y pega, me quiero morir dije, ese día me sentí tan mal, salí tan mal de ahí, una impotencia, y vos le decís al niño en la escuela pero fulanito porque no hiciste el deber, porque es lo primero que decís y el niño nunca te contesta, baja la cabeza y no te contesta, no te explica porque, cuando yo llegue ahí que pobre hombre trataba de calentar agua con las pocas revistas que tenía, y ahí dije hay dios mío y los tres niños tenían que hacer recorta y pega". (Ex MC)

Como pedirle que haga ejercicios en su casa si es imposible concentrarse porque son muchos en una misma habitación con mucho ruido y movimiento, si nadie que los ayude porque los familiares no terminaron la escuela o porque son tantos que no le puede prestar atención, porque en muchos casos no tienen luz, etc. Por supuesto que estos niños están en desventaja a comparación de otro que esta calentito comido en su cuarto con su escritorio, lámpara y comodidades, y que además tiene las herramientas y utensilios que necesitan y que además tiene alguien con quien quitar sus dudas.

"el espacio donde me recibían fuimos logrando que este limpio, estuvo bueno que entendieran que el espacio d hacer los deberes tuviera silencio, limpio, todos sentados con las manos limpias, eso era lo que tratábamos de hacer era instalar el espacio educativo y empoderar a ese adulto que estuviera presente para que el espacio fuera de concentración y trabajo" (MC)

Muchas veces se duermen y no van o llegan tarde pero al maestro ni se le ocurre que el niño tal vez no pudo dormir de frío, hambre o porque su madre trabaja de noche tiene mas hermanitos y porque se acostumbran a dormir con los horarios corridos por el trabajo de la mamá.

Las maestras se quejan porque van sucios pero muchos tienen baño compartido o fuera del hogar o hasta hay muchos que no tienen agua o deben ahorrar porque no la pueden pagar, ni hablar de que tengan ducha ya que muchos ni siquiera tienen inodoro. Y mucho menos hablar de agua caliente, muchos se bañan a "baldazos" y en el invierno pasan mucho frío.

"no se bañan como uno en una duchita con calefón, con esto y lo otro, que ganas tiene de bañarse un niño cuando tiene una palangana en un baño que no es el adecuado que se te enfría el agua que no tenés shampoo, no tenés jabón, pero mismo que cuando yo llegaba el niño estaba limpio, el espacio estaba prolijo que de a poco lo fui logrando" (Ex MC)

No tienen ropa ni calzado adecuado para la lluvia por eso no van cuando llueve porque sino pasan cuatro horas en la escuela mojados y al otro día no tienen nada para ponerse porque lo único que tenían, esta mojado. Además sus padres muchas veces cuando llueve no trabajan y para ellos se hace normal quedarse cuando llueve, porque muchos padres cuando llueve no pueden salir como los recolectores y recicladores, las prostitutas, las barrenderas los que hacen feria, etc. Y sabemos que en el invierno es cuando mas faltan.

“El tema del frío nos juega una mala pasada, mañana justo estamos previendo que dos maestras están armando un ropero con ropa para repartir ya, porque nosotros tenemos un ropero escolar que se usa en el caso de que algún niño tenga algún incidente, pero ahora con las carencias que estamos viendo vamos a tener que repartir una camperas que tenemos y quedarnos con un stock muy chiquitito y lo otro distribuirlo porque nuestros niños están viniendo muy carenciados, hasta el mes pasado estábamos dando leche fría, ahora la estamos dando caliente con una cocoa y con azúcar porque todo eso mejora también en definitiva, no deberíamos porque nosotros en general somos técnicos en la educación, pero vos ante una institución tan grande, tan carenciada, tenés que mejorar también en ciertas cosas para que los niños aprendan, sino no te responden en el trabajo diario, entonces todas esas cosas juegan en contra.” (Directora)

A veces no van porque tienen que cuidar la casa o los hermanos, porque las madres tienen que ir al hospital a llevar a los hermanos menores lo que demora mucho y la burocracia por un lado los ayuda pero por el otro los tranca porque al demorar tanto cada tramite publico es imposible ir con un trabajo, porque te dan fecha tal día para tal día y hora y si no podes no tienes otra opción, entonces también muchas veces los mas grandes que tal vez no tienen mas de seis u ocho años deben quedarse cuidando el hogar o a hermanos mas chicos, o en muchos casos acompañar a la madre que es analfabeta para ayudarla a encontrar los lugares. Y van mucho al hospital porque por mala alimentación, abrigo e higiene se enferman mucho.

“No es como nosotros que cuando yo salgo dejo a mis hijos con mis padres o tengo para pagarle a alguien que me los cuide, o están en un instituto haciendo ingles.” (MC)

“tenía un niño que era “requechero” como se dicen ellos y la madre era completamente analfabeta y el niño que era bastante bueno colaboraba con su madre cuando iban al hospital de leerle las recetas o ver a donde hay que dirigirse fijándose en los carteles y esas cosas las hacen los niños maduran muy rápido, después que los conoces son súper valiosos por como enfrentan la situación de pobreza en la que viven, también tienen la responsabilidad de cuidar los hermanos cuando quedan solos porque la madre sale o a recolectar cosas o pasan mucho tiempo en el Hospital también con los chicos y dejan muchas horas solos a los mas grandes.” (MC)

Viven una realidad que la escuela no puede cambiar y que por el contrario además de no significar una salida, intensifica estos obstáculos de niños y sus padres que tienen tantos chicos que se les resulta muy complicado llevarlos e irlos a buscar diariamente a la escuela.

“me sirvió a mí como experiencia y... para darme cuenta de las injusticias que cometemos con los niños y con esas familias, viven en situaciones terribles y vos entras a una casa y ves que todos viven en una pieza donde ves seis personas y dos camas, dos sillas, una pequeña mesa.” (Ex MC)

Una diferencia muy importante que acrecienta estas tensiones es las diferencias culturales entre la escuela y muchas de las familias de los niños que integran el PMC, es la **tensión** que se produce **entre el deber ser** que pretende inculcar **la escuela y el ser propio** y particular **de estas familias y su comunidad**. Pero por el otro lado es posible identificar una gran diferenciación entre la preparación de la escuela que tiene una visión no solo en la educación del niño en el presente, sino que la preparación de este hacia el futuro, que le permita un mayor nivel de conocimientos y una mayor realización a nivel personal, económico y cívico. Pero las familias si bien compartieron por muchos años esta postura, en la actualidad observamos que por la situación en la que se encuentran y que han heredado de las generaciones anteriores, situación que mediante la escolarización no han podido solucionar, hace que se la escuela se desmitifique, y que no sea concedida como medio de ascenso, sino como algo innecesario o en todo caso no como un fin en si mismo sino como instrumento de satisfacer algunas de sus necesidades básicas como almuerzo y vestimenta.

“Y esas familias están desmotivadas, desmotivadas con la vida porque tienen muchos problemas, sin ganas incluso de levantarse y será por falta de actividad, de que hacer, se aburren y duermen, no se comunican con otras personas, no salen, yo no sé si ellos mismos se cierran las puertas o si la sociedad ya se las cerro, y que cada lugar que van no pueden entrar.” (MC)

Por es posible afirmar que existe una tensión entre las expectativas y necesidades impuestas por la **escuela**, ya que **se preocupan por el futuro**, mientras las **familias** tienen necesidades **orientadas** a la satisfacción de sus necesidades en **el hoy**.

Las actividades socio familiares se precarizan cuando no hay posibilidades de proyección de futuro, cuando la necesidad de atender la subsistencia diaria refuerza conductas inmediatistas, cuando la circulación física y simbólica queda limitada a circuitos territoriales y sociales cada vez más pequeños, cuando la túnica escolar

Una de las mayores dificultades con las que se encuentran las maestras en las escuelas es la de tratar de imponer ciertas reglas y rutinas. En muchos casos resulta bastante difícil hacer que los niños cumplan con los horarios escolares, que entren a clase en hora, que se mantengan sentados, e incluso que no se fuguen de la clase y la escuela, que se mantengan en silencio.

“El maestro siempre tiene que ser el modelo, para eso tiene que fomentar la responsabilidad, puntualidad, prolijidad que te vean todos los días con la túnica impecable, el cabello impecable, los dientes” (MC)

Con esta dificultad se enfrenta también el PMC ya que además de que estos niños que integran el dicho programa asisten a él por poseer extra-edad, violencia, problemas vinculares, y de integración. Deben no solo cumplir con la asistencia a la escuela en el horario normal, sino que además volver a asistir a los grupos ya sea de integración y/o aceleración en un horario a contra turno, es decir que aquellos que concurren en el horario matutino, debían concurrir en muchos casos en otro horario, por lo cual en muchos casos es posible verificar un alto nivel de inasistencias.

"...cuando yo hablaba con las mamás hay un motivo terrible por el cual los niños no van a la escuela, además de que ya sabemos que no tienen el calzado adecuado, si llueve que vienen a pie y que las mamás tienen muchos niños chicos y el que va a la escuela de repente el que tiene seis años y viven a diez cuadras como vivía una mamá y no podía pagar el boleto y sácale la cuenta ir a la escuela volver con dos chicos y después volver a ir a la escuela a buscarlo y de nuevo a su casa, eran cuatro boletos y no podía, si hacía mucho calor no puede ir al rayo del sol con un nene y llevar al otro colgado del coche y además el de seis años diez cuadras para ir y diez para volver y eso dos veces al día, eso era una cosa, otra era que cuando iban a hablar con el maestro, el maestro le habla mal al padre y además el padre o la madre que va a hablar con el maestro al maestro no le entiende" (Ex MC)

Otra tensión existente entre el ser y el deber ser de las familias en contraposición con la escuela, se constata en los **usos del tiempo** no solo diferentes, sino que en muchos casos se confrontan.

"los niños no quieren ir porque no quieren salir de la casa de tarde porque tienen sus actividades algunos miran televisión, algunos juegan y no quieren perder eso y bueno hay niños que tienen problemas de conducta que no saben respetar los límites y que en la casa hacen lo que quieren" (Directora)

Por lo tanto es fundamental la **creación de rutinas** en estos niños.

"cuando llueve no van a la escuela, y le dije aunque llueva si yo no trabajo me lo descuentan el día entonces esas cosas también las vas inculcando porque tu no puedes faltar a la escuela porque llueve, pero esta detrás el tema de que están mal calzados quedan empapados, ni tienen la barriga lo suficientemente llena como para aguantar el frío toda una mañana o toda una tarde con los pies fríos." (MC)

Pero además de la dificultad del cumplimiento de los horarios de estos niños por razones antes mencionadas nos encontramos con el factor autoritarismo vs. distensión que diferencia la asistencia de los integrantes de unos y otros grupos. Ya que pude constatar una mayor asistencia a los grupos de integración y aceleración en aquellos grupos en los cuales las maestras crean un espacio educativo diferente, distendido, en contraposición con aquellas maestras que tienen una actitud que confunde autoridad con autoritarismo. Esto es un elemento muy importante ya que aplicado a la escuela en general y a todas las clases podría significar un aumento de la asistencia de los alumnos a la escuela. En aquellos grupos tanto de aceleración e

integración que no solo se fomenta la incorporación de conocimiento, sino además, la auto expresión, en un espacio mas relajado y distendido, se han obtenido mayores logros, no solo en asistencia, sino incluso en rendimiento, comportamiento y vínculos.

“pensábamos darles una postura distinta a la que le esta dando el maestro de clase, donde los niños encuentren en ese lugar un espacio distinto, si un espacio de aula, pero de aula expandida, es decir una instancia de clase, pero no desde la clase rígida académica.” (Directora)

Asimismo en las observaciones realizadas, al concurrir a participar de una clase de integración y una de aceleración de 8:30 a 12:30, ninguna de las dos maestras comunitarias asistió, mientras esperaba veo que habían dos niños que también las estaban esperando, a uno de ellos lo vino a traer la mama, con bebe en el coche y se quedo un rato esperando con ellos pero luego se retiro, el otro niño había venido solo en el ómnibus y vivían a mas o menos veinte cuadras. Ellos se quedaron conmigo, esperamos hasta las nueve y media que yo me retire, pero ellos permanecieron. Volví a pasar a las diez de la mañana por el lugar y estos dos niños seguían esperando en la puerta de la escuela a las maestras que nunca vinieron. Era bastante temprano y hacia frío, pero de todas maneras ellos permanecieron esperando. Esto demuestra el estímulo e interés que genera el trabajo con las maestras comunitarias cuando se realiza de manera creativa, mediante lectura de libros, pinturas, artesanías, actividades físicas y de juego, en contraposición con otro grupo en el cual se realizaban las mismas tareas que en el salón de clases pero simplemente con un grupo mas reducido, donde en lo personal percibí un clima tenso donde se marcaba mas la autoridad y el trabajo, y donde había una mayor deserción y menor rendimiento, compañerismo, y vínculos del alumnado. En este caso esta acción autoritaria y coercitiva que puede ejercer el maestro no solucionan los recurrentes incidentes de peleas, insultos, agresión verbal o física, roturas de objetos, mentiras, robos, rechazo de la tarea escolar, hiperactividad, gritos, fugas del aula o la institución, inasistencias, conflictos en las relaciones con compañeros y maestros, sino que por el contrario en algunos casos los mantienen y hasta intensifican los problemas vinculares y de comunicación. Aquí aparece la dicotomía entre la imposición que intenta homogeneizar importándole únicamente la adquisición de cierto nivel de conocimiento igual para todos frente a la atención de las diversidades permitida por la auto expresión y la creatividad.

“tratabas que el espacio de aceleración no fuera un traspaso de la clase sino que fuera un espacio más motivador, no hacíamos cuentas todo el tiempo sino que salíamos al patio, nos fuimos a tomar un helado, construimos una cometa y la remontamos” “con los grandes tareas de matemáticas de situaciones reales, de manejar dinero y ellos te das cuenta hasta donde manejan el dinero, ellos no manejan mas de \$100 porque en la casa o hay dinero, un billete de mil no lo ven, y ahí ves como ellos venden sus cosas, ponen precios y dicen si vendes dos buzos,

tres buzos o los zapatos o cosas que vendían viste, porque la madre sale a vender ropa a la feria o el padre también, y ahí ves que manejan pequeñas cantidades de dinero”.(MC)

Es necesario acercar la realidad de las familias en el momento de educar *“en los hogares, trabajábamos por ejemplo hablando de las gallinas, hicimos todo un álbum de clasificación de animales partiendo de los animales que crían en la casa y que son más valiosos que los propios niños. Había un chanco que dormía adentro de la casa porque ellos decían que criando el chanco cundo lo vendieran era plata y si se lo robaban.”* (MC)

Es necesario buscar dentro de la creatividad y en los elementos de la cotidianidad de estas familias como enseñarles. *“Naturalmente todos los seres humanos en algo somos buenos, solamente hay que saberlo captar y sino bajar un poco más los objetivos que tiene la escuela y adaptarlos mas a la realidad de estos niños.”* (MC)

Pero la escuela no solo debe acercarse a esa realidad, sino permitir que conozcan otras realidades, otros ámbitos fuera de lo que es su entorno y su contexto.

“Hay niños que nunca viajaron en un ómnibus, que nunca fueron a un cine, yo fui el otro día al planetario y había niños que desconocían completamente el planetario y el zoológico y no lo podía creer, y esas cosas solo te las da la escuela, una clase de danza, de música, de educación física.”(MC)

La escuela les permite salir de su ámbito cotidiano.

“Pueden relacionarse con otros niños, distraerse, divertirse y liberar sus problemas también, porque ven a un padre que pega, una madre que viene mal, una muchacha con hijos, drogas, cosas raras que como todos están en la misma pieza ven todo, que viven preocupados por la seguridad de su casa y de su madre, porque esta niña que te conté que su madre era prostituta, me decía mi mama esta durmiendo porque tuvo una mala noche” (MC).

Como pedirle a esos niños que al otro día entren a la escuela a las ocho de la mañana cuando tal vez no durmieron toda la noche.

La **responsabilidad** educativa de acuerdo a la percepción de las maestras debería ser **compartida** por maestros y padres. Ya que si bien siempre nos descansamos en el quehacer del maestro, el primer sello es la familia, donde se dejan las primeras marcas.

“Y la carga no es toda de la escuela, es compartida, primero que la primer educación que el chico recibe es en la casa, entonces tenemos que trabajar juntos pero la gente no entiende piensa que tiene que depositar el muchacho en la escuela y que el maestro se arregle y mientras los padres sigan depositando al niño en la escuela por mas que los maestros nos rompamos todos los huesos si no hay del otro lado, los hábitos, la constancia y el seguimiento, la motivación” (Ex MC)

El niño recibe una base educativa durante varios años, casi todos los días haciendo un total de veinte horas semanales, pero el niño se encuentra la mayoría del tiempo fuera de la escuela,

es decir en la casa, en la calle, etc. Por lo tanto no se puede cargar toda la responsabilidad educativa a la escuela.

“Si vos no le haces entender a los padres, porque vos estas un año con los niños, pero en realidad quien esta toda la vida con el gurí son los padres, entonces el referente tiene que ser el padre no el maestro, pero claro es mucho más fácil deslindarle la responsabilidad a otro, pero bueno mijo pa que tuviste hijos ja ja. Yo siempre digo yo acá puedo corregir, romperme el alma con los chiquilines pero si en casa no pasa exactamente lo mismo no funciona. Entonces decís para que le voy a corregir el cuaderno si cuando llega a la casa no lo miran no lo corrigen, entonces, yo siempre trato de comprometerme pero.” (MC)

Es necesario que la escuela vuelva a ser un lugar de confianza, donde se fortalezcan los vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad. Y quien alejo estas familias de la institución debe ser la encargada de lograr un nuevo acercamiento con las familias y la comunidad, ya que además cuenta con mayores recursos y capacidad para hacerlo. *“se estaba perdiendo el acercamiento de la escuela y la familia y ahora se esta tratando de recuperar” (MC)* Por eso puede resultar efectiva la salida de la escuela de la institución educativa a nuevos ámbitos como el hogar y la comunidad para poder acoplar la realidad de la escuela a la de la población asistente a la misma, y de esta manera poder acompasar los cambios sociales.

“las escuelas por lo general son muy cerradas, y el maestro enseña y el papa tiene que traer al nene y dejarlo en la escuela y ya esta. Por lo general no se le permite al papa que participe mucho del proceso de aprendizaje.” (MC)

Por lo tanto si la familia no se acerca como antes a la escuela, es esta la que debe realizar acciones en busca de otras estrategias, como es el concurrir a los hogares.

“ahora invitas a un padre y lo complicas de muchas maneras, porque piensan que no pueden ayudar, tienen vergüenza, los propios hijos les dicen que no vallan, porque no tiene dientes, porque no tiene la ropa adecuada.” (MC)

Algunas maestras manifiestan que no es el rol de la maestra el concurrir a los hogares, pero ante los altos grados de ausentismos y las grandes dificultades de los niños que concurren a la escuela las maestras no pueden quedarse en el salón con los brazos cruzados, deben buscar alternativas que favorezcan el aprendizaje y estímulo de estos niños.

Es necesario volver a fortalecer a la escuela en su función educativa.

“La escuela de ahora no es el mismo objetivo de antes, en la escuela de antes el educar era una fortaleza porque sabían que salían con una preparación, ahora se ha perdido la creencia de que la escuela le va a dar posibilidades a futuro, una falta de valoración de la escuela como institución social.” (Directora)

Las necesidades de los niños son el hoy, la satisfacción de las necesidades básicas, en cambio la escuela si bien se encarga del hoy se centra mayoritariamente en la preparación de los niños para el futuro, y de la manera que satisface las necesidades diarias es con el comedor,

las canastas, lo cual ocasiona que se le conceda una menor importancia a la escuela en su función educativa.

La escuela no ha podido mantener el vínculo con las familias y la comunidad, por lo tanto, la institución de reabrir sus puertas, pero además recuperar la participación de los padres renovando las propuestas ya que en la actualidad no son atractivos las mismas, ya los padres no concurren a la escuela, a los actos, a los reuniones de padres. Así que resulta pertinente un cambio de postura donde abrir las puertas a la comunidad no sea simplemente un discurso, sino hechos. Ya que un día concurrí a una de las escuelas y no pude ingresar porque el portón de la entrada principal estaba cerrado con candado.

Diferentes PMC como maestras, escuelas y grupos

Es posible observar ciertas diferencias entre las *escuelas* de la zona, estas son muy variadas, en el caso de la escuela 113 y 330 perteneciente a un mismo local educativo posee grandes diferencias con respecto a las otras dos (55 y 123) cercanas y del mismo barrio.

Entre estas diferencias es posible resaltar las poblacionales de quienes asisten a ella. Las escuelas 113 y 330 donde adquiere una fuerte relevancia la cercanía del Hipódromo de Maroñas lugar donde los vecinos trabajaban y vivían, pero que con su cierre hace unos años hundió a en un pozo muy profundo de pobreza y exclusión a los pobladores, quienes han ido poblando e instalándose en las proximidades del mismo, aumentando el número de asentamientos irregulares y casas precarias. Situación que ha mejorado aunque paulatinamente con la reapertura de tal Hipódromo. Dichas escuelas están a algo más alejadas de los centros neurálgicos de servicios. Esta sección territorial además se encuentra caracterizada por presentar una fuerte demarcación territorial que hacen que se lo denomine como “El barrio de las siete manzanas” haciendo referencia a una zona que se encuentra delimitada por algunas calles más importantes en cuanto a circulación tanto de vehículos como de personas, y que si bien el barrio es más grande esta marcada una frontera invisible que implica el cerramiento de la población en su núcleo.

Esta escuela se caracteriza además por tener una población muy demandante de asistencialismo. Y se ve fuertemente afectada por la prostitución y la droga, característica particular resaltada por las maestras de la escuela. En cambio en la escuela 55 y 123 se encuentra en un lugar más cercano a diversos servicios, la directora nos manifiesta que cuentan con una problemática que consiste en la gran movilidad de las familias.

“ la gente cambia mucho de domicilio, eso lo vemos desde acá de la dirección, que van, vienen, egresan, vuelven a egresar, reingresan niños que hace dos años que se fueron, y eso mucho porque de repente se tienen que ir porque estaban alquilando y no pueden pagar entonces se tienen que ir a otros lugares, a asentamientos en otras zonas eso les afecta la continuidad, y también las familias de estos niños están económicamente muy agredidas y necesitan mucha contención, y ese movimiento impide la continuidad, y nosotros tenemos que trabajar mucho en la continuidad, en la asistencia de los niños, esa es una de las grandes dificultades con las que jugamos.”(Directora)

Hay ciertos elementos que son muy importantes en la diferencia en cuanto a las poblaciones de las escuelas en estudio. Las mayores *diferencias* se dan *entre turnos*, es decir que es muy diferente la escuela 123 por ejemplo en relación con la 55 aunque ambas abastecen a la misma

sección territorial. Estas diferencias radican mayoritariamente en hábitos y costumbres que influyen incluso en asistencia, rendimiento y comportamiento.

“Los niños en contexto social crítico, los de la mañana por lo general son de un nivel socio-económico mejor que los de la tarde porque el niño que madruga es un niño que tiene hábitos, que por lo general sus padres van a trabajar entonces eso se nota esa diferencia del matutino y el vespertino.” (Directora)

La mayor dificultad para asistir a la escuela de aquellos niños que vienen a la mañana, pero que tienen que asistir a maestros comunitarios en la tarde es que este horario lo dedican o para dormir la siesta o para mirar televisión y jugar.

“los niños no vienen porque no quieren salir de la casa de tarde porque tienen sus actividades algunos miran televisión, algunos juegan y no quieren perder eso y bueno hay niños que tienen problemas de conducta que no saben respetar los límites y que en la casa hacen lo que quieren” (Directora)

En cambio aquellos niños que concurren a la escuela en la tarde, se caracterizan en su mayoría por otros hábitos como el acostarse tarde y levantarse cerca de mediodía, y van con lagañas a la escuela, y no solo a los niños les cuesta sino que también a los padres que tienen que llevarlos hasta la escuela.

Hay también grandes diferencias entre las escuelas de la mañana y la tarde en las posibilidades y formas de aplicación del Programa de Maestros Comunitarios. El factor de falta de espacios físicos es muy importante y condiciona fuertemente el que como y donde de la ejecución del programa. Esta escasez que de por sí condiciona el eje a trabajar (integración, aceleración, grupo de padres o hogares), las maestras de la mañana que tienen que trabajar como comunitarias en la tarde se enfrentan a la dificultad de que los salones están ocupados por la escuela de la tarde. Pero en el caso de las maestras de la tarde que deben trabajar como comunitarias en la mañana además de este problema se enfrentan a la dificultad de que los niños que están acostumbrados a no madrugar, lo hagan.

Cada escuela es un mundo diferente. ***Cada escuela, como cuerpo docente, y cada PMC como escuela*** *“La propuesta es muy ambiciosa y depende de cada maestro y de cada institución, porque cada una tiene su propio perfil, y cada escuela tiene un grupo de maestros que irán para adelante o no.” (MC)*

La dirección y la inspección juegan un papel fundamental en la realización del programa, haciendo de cada escuela un Programa de Maestros Comunitarios diferente. Ya que para la aplicación, la manera, el acompañamiento, seguimiento y cooperación dependen de la

aprobación que tenga el mismo por dichas directora y inspectora, la personalidad, dedicación, etc. cuestiones incluso de personalidad que influyen en la consecución del mismo.

“La dirección con las maestras comunitarias cumple la misma función que con el resto de la plantilla docente. Primero que nada es la parte de orientación en cuanto a la fijación de objetivos, orientar las actividades hacia esos objetivos que se persiguen, planificar, jerarquizar dentro de las funciones que tiene el maestro comunitario las que son más pertinentes para la situación de la escuela, por ejemplo nosotros jerarquizamos la parte de integración con niños que eran incontinentados en la clase, que se sentían un poco desinteresados o discriminados, y la parte de aceleración en lo casos de extra edad sobre todo”.(Directora).

Además de estas características hay otros elementos que son tomados en cuenta por las autoridades encargadas de la orientación del plan en cada institución y es que debe existir una correspondencia entre la orientación particular de la escuela y la del programa, es decir, de acuerdo a la planificación general de la escuela a la cual debe acoplarse la planificación de las maestras comunitarias. Orientación que se define a partir de un diagnóstico de la población que asiste al local educativo, y sus necesidades.

“nuestro tratamiento va a estar siempre basado en esa situación de la cual partimos, acá consideramos de acuerdo a la problemática que tenemos en la escuela después de un diagnóstico, además de un intercambio del personal docente consideramos que esos dos ejes eran los que convenían priorizar, siempre tomando en cuenta lo que se llama una planificación situacional.”(Directora)

Incluso la selección de los maestros que efectivamente van a ocupar el cargo y realizar la tarea de maestro comunitario es decisión del director y la inspección, decisión que se realiza de acuerdo a ciertos criterios.

“El director envía las personas que se proponen, las aspiraciones a maestras comunitarias a la inspección, pero con una opinión de parte del director, basada no en el amiguismo o porque me resulta muy simpática, sino basada en fundamentos que sean importantes para ejercer el cargo de maestra comunitaria, ... Ahora, en el caso mío que yo no las conocía tuve en cuenta que las dos maestras que ya habían estado el año anterior ocupando el cargo de maestro comunitario y que son dos maestras con mucha antigüedad en la escuela, que conocen el medio y que además conocen la zona, y que además habían trabajado desde el principio con el programa. Leí los informes, consulte con la inspectora, lo habían desempeñado de forma excelente el año pasado, por lo tanto pedí que sean las mismas.”(Directora)

Estas características de antigüedad, conocimiento del barrio, ser parte del cuerpo docente y flexibilidad horaria, tomadas en cuenta en para la selección de las maestras comunitarias son muy importantes e influyen mucho en la eficacia de aplicación del programa. Aunque no siempre sé de así, ya que tenemos el caso de una maestra que si bien es del barrio no pertenece

a la escuela, pero asume el cargo ya que ninguna maestra de dicha escuela se postulo, en ella es posible observar que se le ha dificultado mucho el acercamiento a los niños y padres ante lo cual podemos afirmar que el hecho de no conocerla genera cierta distancia. Otro elemento es que ella además al no pertenecer a la escuela tiene pocas posibilidades de coordinar con el resto del cuerpo docente e incluso con la directora ya que ella si bien trabaja para la escuela 123 (matutina) realiza las tareas como comunitaria en la tarde, cuando la directora a la cual puede consultar para evacuar dudas e incluso es quien la debe evaluar no se encuentra. A esto se le suma el hecho de no tener una compañera de trabajo comunitario con la cual consultar, planificar ni aprender mutuamente, ya que justamente en las clases de esta maestra es en las que se vio una dinámica un poco rígida que se asemeja mucho a una clase de aula, posiblemente el trabajo con una colega le ayudaría a trabajar mas distendidamente, este caso se parece mas a un trabajo de maestra de apoyo que de comunitaria, ya que además no concurre a los hogares ni a las reuniones con los SOCAT que le facilitarían el trabajo en redes.

Además de la orientación la tarea del director y el inspector es la de supervisión, pero esta tarea se dificulta por el hecho de que sí bien la maestra comunitaria es de una escuela su trabajo es a contra turno, lo que dificulta la supervisión e intercambio.

“Se pierde un poco de contacto en el contra-turno porque ellas trabajan a contra-turno, entonces yo de mañana no estoy, pero veo ya te digo su planificación y además hacemos un poco el seguimiento también de los casos de los niños que son tratados con los maestros comunitarios, o sea de estar monitoreando los avances que se van produciendo en ellos.” (Directora)

El programa de Maestros Comunitarios tiene una gran ventaja y es que si bien la propuesta y los objetivos se presentan como algo único, se puede adaptar a las distintas realidades y contextos ya sea de zonas como de escuelas e incluso grupos en particular. Esta flexibilidad también es posible por el mismo hecho de ser un proyecto nuevo. El programa al llegar a cada una de las escuelas va tomando forma al intentar adecuarlo a las necesidades y posibilidades que se pueden dar en la práctica. *“Si, se trata de adecuar el programa a las necesidades de la escuela, se trata de priorizar en aquellos ejes que se aplicarían mejor pero sobre todo en aquellos que rindan más” (MC)*

Por ejemplo en la escuela 123 *“al aterrizar en la escuela se da prioridad a la necesidad de la escuela, esta no es una escuela por ejemplo donde los padres sean analfabetos,... pero se les da prioridad en esta escuela a la aceleración y a la integración por los problemas vinculares que hay.” (Directora)*

Lo mismo sucede en la escuela 330 donde: *“alfabetización en el hogar no lo trabajamos mucho, porque lo que se busca en ese eje es trabajar con niños y su familia para que aquellas*

madres puedan ayudarlos a hacer los deberes. El tema es que la mayoría de las madres de los niños de esta escuela no son analfabetas” (MC)

El programa también es aplicado de *diferentes maneras de acuerdo a la maestra* que lo realice, de acuerdo a la personalidad y creatividad.

“hay algo muy positivo que se rescata en esta escuela son las relaciones interpersonales, el momento de las relaciones, de los vínculos tanto de docentes con docentes, de docentes con niños, niños con niños, docentes con padres, padres con la institución, y la idea es empezar a abrirle las puertas de la escuela a los padres” (Directora)

También como he mencionado anteriormente tiene mucha influencia incluso el carácter de quien lo aplique, si pueden manejar a los alumnos con diplomacia, creatividad y mediante el juego, la clase se hace más llevadera y los niños responden mas y mejor, pero con aquellas maestras que intentan dirigir la clase en base a gritos, rezongo y penitencias tienen incluso un efecto contrario al pretendido.

Existe una diferencia sustancial en cuanto a la aceptación desde las distintas escuelas del programa. Incluso hay mayor diferencia de las escuelas que pertenecen a un mismo local físico, es decir entre las de la tarde y la mañana de una misma institución que entre las que se encuentran cerca aunque el público atendido no es el mismo. De acuerdo a lo que pude observar, la aceptación y el apoyo a la consecución del programa se ven fuertemente influenciado por la percepción de la directora sobre el mismo, que transfiere una idea del programa que puede influir positiva o negativamente en la aceptación del mismo al resto del cuerpo docente, que reflejara su aprobación e interés en la postulación para el cargo y en el apoyo a la labor del maestro comunitario en selección y acompañamiento de la evolución de los niños.

“fue muy de golpe también el cambio y no lo propusimos nosotros, fue impuesto, vino y bueno, yo creo que habría que modificarlo en base a la acción, en base a como se va llevando haciendo posibles modificaciones” (Directora)

También la eficiencia en la consecución de la propuesta depende de la coordinación entre los involucrados, entre maestras comunitarias, las de aula, dirección, inspección e incluso con los distintos actores de la comunidad como son la familia, los grupos SOCAT, el Centro Comunal, merenderos, Centros de Salud, etc. Dentro de la coordinación entre los integrantes del cuerpo docente hay ciertos elementos que favorecen la conexión, uno de ellos es el buen vínculo y cooperación, la aceptación y fomento del trabajo comunitario, pero también la

pertenencia de las maestras que realizan la labor a la escuela e incluso al barrio, ya que este es un elemento facilitador del conocimiento de las necesidades y características de los niños, sus familias y la zona.

“La escuela 123 que fue en la que trabajé yo a la que no pertenecía y esa fue otra cosa que al no pertenecer a la escuela no tuve apoyo del cuerpo docente, y lo peor era que trabajaba a contra-turno de ellos así que yo no los veía nunca me manejaba con cartas. Y a la hora que venían los carné nunca veía yo que diga algo que al niño lo incentivara, no sé algo como mejoro. El planteo de las maestras fue que no porque la maestra comunitaria este apoyando vas a pasar de año” (MC)

Pero además permite una mayor aceptación y confianza de parte de estos niños y familias para el trabajo de las maestras comunitarias en una propuesta que es nueva y que implica en el caso de trabajo en el hogar conocer los alrededores y con quienes va a trabajar ya que no solo trabaja con el niño, sino con la familia en el hogar, en un espacio físico en el cual no está acostumbrada ni la figura de la maestra ni la familia. El hecho de que el maestro comunitario sea además maestro efectivo en la escuela es muy importante para que este interiorizado con la propuesta y planificación de la escuela con la cual debe acoplarse la planificación y actuación del programa de maestros comunitarios.

“Las maestras comunitarias, el trabajo que ellas están haciendo está enmarcado en el proyecto institucional, vamos todos en el mismo barco,... es así porque como es parte de la institución, así cuando los niños vienen están todos hablándoles en el mismo lenguaje tanto el maestro comunitario como en el aula sus maestros comunes, yo creo que eso también ayuda a que el programa pueda subsistir y pueda tener éxito”. (Directora)

La variabilidad de aplicación del programa de acuerdo a las distintas escuelas se define en algunos casos por el imperativo de la escasez de recursos mayoritariamente de espacios físicos en los cuales trabajar, que implican una administración de los mismos o una mayor vinculación con sectores extra escolares en busca de colaboración. *“El tema de que no tenemos un espacio físico para trabajar dentro de la institución, ni pudimos conseguir dentro de las redes que quedan cerca, porque tampoco puedes alejarte mucho porque no van.” (Directora)*

Hay un elemento que es muy importante y es la **diferencia de los alumnos a la interna de las distintas escuelas**. Si bien la escuela da la posibilidad de que todos accedan a ella no permite la igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, igualdad en los logros o resultados, ni igualdad en la realización social de estos logros. Porque si bien todos tienen las posibilidades de ingresar en el sistema escolar, no todos pueden continuar ya que son expulsados de diferentes maneras por su condición social y cultural, y por sus menores

posibilidades de conseguir materiales para cumplir con las tareas, porque posiblemente no tengan quien les ayude a realizar los deberes, porque muchas veces tengan que faltar por distintas problemáticas que viven en sus familias, etc. Por supuesto que no pueden realizarse de la misma manera que otro niño bajo condiciones más favorables al aprendizaje. De esta manera siguen reproduciendo lo heredado por sus familias, porque repiten, desertan y condicionan incluso su futuro.

“A mí me sirvió para darme cuenta de las injusticias que cometemos con los niños y con esas familias, viven en situaciones terribles y vos entras a una casa y ves que todos viven en una pieza donde ves seis personas y dos camas, dos sillas, una pequeña mesa”. (MC)

La mayoría de las desigualdades que hoy existen en el funcionamiento de los sistemas educativos tiendan a reforzar efectivamente las diferencias sociales, ofreciendo menos y peor educación a quienes más dificultades tienen.

“La escuela paso a ser un obstáculo mas, porque es un problema que no les permite ni realizarse ni ser feliz ni lograr nada, los frustra mas todavía porque ni siquiera eso les da la seguridad de que van a llegar a algo” “Yo creo que los intereses de las familias esas no es la escuela, porque la escuela dejo de brindarles lo que necesitan para integrarlos a la sociedad, ellos viven el día a día y la escuela te proyecta para el trabajo, para insertarte en la sociedad, como ciudadano, pero vos decís que tontería porque yo visite nueve casas y la situación era igual, en una sola pieza donde el baño estaba por fuera, donde había muchas otras casitas iguales donde todos entraban al mismo baño, la madre era prostituta dormía de día y los niños dormían a la par de la madre, si no era por ese ratito que yo venía que me estaban esperando en la esquina y venían corriendo hacia mí cuando me veían sino estaban durmiendo también.” (MC)

Es necesario acercar la escuela a las familias, y creo que a través de los relatos y las observaciones una de las maneras más fructíferas de acercarlos es cambiar la concepción y prejuicios entre la institución educativa y las familias, en donde las maestras comunitarias juegan un rol muy importante porque acercan la realidad de las familias a la escuela, pero a la vez permite que las familias puedan tener un vínculo mas estrecho con la escuela.

“Esas mamas me aceptaron muy bien, unas mujeres hermosas y me daban abrazos y me agradecían, primero me miraban y venían a ver como un bicho raro los vecinos porque como tienen una cortina permanentemente transita gente y me venían a mirar y se sentaban y en un momento tenia quince personas atrás mío y todos haciendo algo unos trabajaban, otros dibujaban y otros me preguntaban ¿cómo lleno? porque eso también lo podíamos hacer, como lleno una solicitud de trabajo, como llevo a tal dirección, y como cocinaba ella y como cocino yo” (MC)

Para finalizar este eje se presentara un cuadro con el cruce entre los cuatro ejes del PMC y la aplicación de estos en las cuatro escuelas estudiadas.

P.M.C	ESCUELAS			
EJES	1	2	3	4
(A) Alfabetización en el hogar	1-A Mucha dificultad para llevar a cabo el trabajo en los hogares ya que la maestra comunitaria no pertenece a la escuela y por lo tanto no conoce a los alumnos y las familias. Además al trabajar sola y no tener compañera se le dificulta mucho concurrir a los hogares, coordinar con la dirección y otros maestros para que la apoyen, pero sobre todo tuvo mucha dificultad en su contacto con los padres por no haber tenido nunca relación ni contacto con ellos.	2-A En este caso las maestras comunitarias son dos, pero muy jóvenes por lo cual no conocen tanto a las familias, una es del barrio e incluso concurre a la escuela, pero la otra no, aquí se ve en una leve diferencia con el caso anterior, ya que si bien no hace mucho que trabajan en la escuela, son efectivas.	3-A Realizan el trabajo en el hogar, aparentemente les ha ido bien, son efectivas y tienen unos años en la escuela. Además viven en la zona.	4-A Este es un caso muy particular ya que por problemas de espacio físico en la escuela decidieron probar de realizar los cuatro ejes conjuntamente en el hogar, donde reúnen varios niños.
(B) Grupo de padres	1-B No lo hacen, porque tiene poca convocatoria de padres.	2-B No lo hacen por malas experiencias de otras maestras comunitarias.	3-B Empezaron el primer año pero no funciona.	4-B No lo realizan, por poca disponibilidad de espacio físico, pero quieren realizarlas en los hogares.
(C) Integración	1-C Son muy pocos y en un salón muy pequeño, hay mucha inasistencia, el ambiente es algo tenso, donde la maestra es poco flexible y algo autoritaria.	2-C Funciona muy bien, tienen buena asistencia de alumnos el ambiente es relajado y las maestras no solo son dos sino que además, jóvenes y creativas lo que les permite realizar propuestas diferentes a las del aula.	3-C Las dos maestras comunitarias trabajan conjuntamente, una se dedica a trabajar con los niños de 1° a 3° y la otra de 4° a 6°, planteando propuestas similares pero adaptándola a las necesidades propias de la edad.	4-C El eje de integración lo hacen en los hogares, es decir que a través de la alfabetización tratan de incorporar la integración. No tienen lugar en la escuela para hacerlo, porque en el horario contra-turno funciona la otra escuela.
(D) Aceleración	1-D El trabajo de esta maestra lo realiza dividiendo a los niños por grupos de edades y trabajar en horario separados, esto ya que además de que es sola y no puede trabajar con todos a la vez, la pieza en la cual trabaja es muy pequeña.	2-D Funciona muy bien, con buena asistencia de alumnos, trabajan mientras se divierten, de una manera diferente enfatizando las dificultades de los alumnos, son pocos y se prioriza el trabajo escrito y la lectura.	3-D Lo realizan de manera conjunta, centrándose en niños pequeños bajo rendimiento o repetidores.	4-D Por problemas de espacio y horarios lo realizan en el hogar.

6. Riesgo institucional

En el presente eje se despliegan los obstáculos presentados desde la institución educativa en el desarrollo del Programa de Maestros Comunitarios, entre los obstáculos se destaca principalmente: la disyuntiva Calidad vs. Cantidad y la escasez de recursos.

Calidad vs. Cantidad

El problema del sistema educativo en su disyuntiva Calidad vs. Cantidad se ve expresada en el Programa de Maestros Comunitarios ya que desde sus comienzos se buscaba una mayor calidad educativa e incluso de vida al atender a quienes se encuentran más necesitados dando una atención más especializada y en grupos reducidos. Pero el problema es que cuando el programa pasa de la ONG “El Abrojo” a formar parte de primaria se enfrenta con el objetivo de esta que consiste en el aumento de la cantidad de niños atendidos y promovidos ante lo cual se produce la consecuente disminución de la calidad.

“También otro elemento es que ellos (El Abrojo) trabajaban con un grupo condicionado. Nosotras ya desde el primer año eran veinte, diez por cada semestre, eran veinte pero los podías distribuir diez y diez. Pero este año ya arrancamos con veinte, veinte. Y ya el año pasado te pedían que en el año atendieras sesenta, y ya en este año son ochenta, hay que atender a ochenta niños, cuarenta y cuarenta. Primaria es así parece que sacrifica cantidad por calidad. No sé que es esa locura que les entra de más, y más. En primaria la idea es tratar de descender los índices de repetición de primero. Pero vos sabes que eso tiene un doble discurso, porque que no repitan niños en primero saca mucha categorización de contexto crítico a las escuelas por eso esto tiene un doble fondo medio siniestro. (MC)

Se puede decir que primaria quiere tapan el sol con un dedo, ya que a los integrantes del grupo de aceleración al concederles acreditaciones y aprobaciones a niños que de acuerdo a la evaluación de las maestras no están capacitados para avanzar por lo cual han quedado repetidores. Al hacer que estos niños pasen de año se reduce el número de repetidores y con problemáticas de extra-edad. De esta manera se podría decir que esta sacrificando calidad educativa, por cantidad de aprobaciones.

“También nos paso de un niño que en un mismo año lo pasamos de segundo a cuarto porque la prueba de los conocimientos de segundo la supero ampliamente, entonces empezó en tercero y a mitad de año ya comenzó a cursar cuarto. Lo que pasa que son esos niños que tienen que salir de la escuela, son chiquilines que están re pasados de edad y no pueden seguir repitiendo, entonces lo que se hace es que alcancen conocimientos básicos de cada año para que puedan terminar, igual no tenía problemas de aprendizaje, sino de conducta” (MC)

Fue reiterado el planteo de varias maestras comunitarias la *excesiva exigencia de* realización y entrega de *planillas e informes* que debían realizar las maestras para ser evaluadas ellas y su trabajo, lo cual les quitaba mucho tiempo que podrían ser orientados a tareas comunitarias.

“Cuando primaria quiere pasar esto a la escuela lo mata, porque primaria te encasilla con papeles y con determinadas cosas que te pide, y te larga sola, porque por escuela había dos, una, y esa sola maestra a la calle”, “a primaria lo único que le interesaba era que le mandes todo ese planillado que vos viste y sino no cobrabas, yo tenía que mandar mis propias asistencias, la de los niños, mas un informe de cada niño con su nombre, su dirección, todos sus datos, la evolución y todos sus datos que yo hice para cada niño, aparte vos sabes que los maestros no trabajamos sin planificación” (MC)

Escasez de recursos

Uno de los mayores obstáculos con los cuales se encontraban las maestras comunitarias es la escasez de recursos, *“estamos trabajando con los mismos recursos, escasos, obsoletos y eso yo lo veo como un obstáculo sea materiales, mobiliario, falta de una situación cómoda, etc. (Directora)*

No solo de las escuelas en lo locativo, en materiales y útiles, sino además con la escasez de recursos de los propios niños que no tienen materiales para poder trabajar y así el maestro queda con su creatividad un una mano, y un escarbadientes en la otra.

“Primaria nos dio un curso y nos mando a la guerra con un escarbadientes y confiando en la creatividad de cada maestro, porque nosotros en la escuela trabajamos con un lápiz, un borrador, hojas y a veces cuadernos pero nada mas, y muchas cosas salen de nuestros bolsillos y de la voluntad de los padres.” (MC)

A las maestras comunitarias les dicen que deben trabajar con actividades lúdicas, plástica, y recreativas pero no les brindan los materiales necesarios para hacerlo. *“El material a veces llegaba tarde entonces tenía que escarbar entre mis cosas para ver que tenía, juegos, cosas de mis hijos, todas esas cosas que me llegaban tarde y que el niño no tiene” (MC)*

“Tuvimos que apelar siempre a la creatividad del docente, buscar los materiales, pero los materiales llegaron en octubre del año pasado, cuando hacia casi un año y medio que estábamos trabajando, así que ah, todo muy lindo las actividades plásticas y de expresión, pero si no hubiésemos estado en esta escuela donde yo tengo la posibilidad de agarrar cuando quiero las cosas de mi biblioteca no se como hacíamos. Te tranca porque vos querés proponer cosas diferentes, tratábamos de cocinar con los chiquilines y ahí poníamos nosotras, hasta que un día dije no pongo un peso más. Porque todavía que te pagan \$5.000 por hacer un trabajo en el que te rompes el lomo y si encima tenes que gastar. El tema de los recursos es un tema, porque vos querías hacer algo diferente, porque todavía que para ellos es un esfuerzo levantarse temprano, además nos asombro eso no porque acá en la escuela los niños se levantan para venir a la una de la tarde vienen

algunos con unas lagañas, y que otros vinieran a las ocho y media de la mañana porque teníamos clase temprano fue divino verlos que venían a esa hora con una cara de dormidos y se sentaban ahí, eso estuvo barbaro. (Ex MC, 55)

Sumado a la escasez de recursos en algunos casos en particular tiene fuerte influencia la poca cooperación institucional para poder llevar a cavo el programa.

“Dificultades teníamos la institucional, fue lo que más nos tranco, que todo fuera un problema a plantearse, cuando venía la inspectora y nos preguntaba por la relación con los demás docentes le decíamos bárbaro, no nos íbamos a poner a contar.” (Ex MC)

Pero además de los obstáculos presentados por la escuela y las maestras, están los obstáculos desde las familias que en muchos casos no colaboran en la tarea del maestro comunitario. Sucede con frecuencia que muchos niños faltan y las razones son porque sus padres no los traen a la escuela, y ese es un factor muy importante ya que justamente la mayoría de los niños con mayores dificultades y a los cuales desea atender el programa son de los primeros años, y por lo tanto el niño es fuertemente dependiente de los padres para que los lleven a la escuela. *“Los obstáculos mas que de los niños es de las familias, porque son niños que necesitan que los traigan, son muy poco el porcentaje de niños que se manejan solos, yo te diría de tercero para arriba.” (Directora)* La mayoría de las escuelas en estudio justamente priorizan integración y aceleración, orientado a niños de primer y segundo año y resulta muy complicado hacer que las madres se trasladen cuatro veces al día para traerlos al aula, y luego al maestro comunitario, frente a esto se dificulta la asistencia y continuidad de estos niños. Por lo tanto en estos casos debería apuntarse fuertemente al trabajo en el hogar para que el hecho de tener que trasladarse reiteradamente no siga siendo un freno.

En el momento de tener esta posibilidad de realizar un acercamiento a las familias a través del trabajo en el hogar hay mas un miedo de las maestras y la institución de ir al hogar y de que las rechacen que la no aceptación de parte de las familias, es un miedo normal ya que es una novedad tanto para el maestro ingresar al hogar, como la vergüenza de muchas familias de exponerse ante la maestra, es lógico ya que desde siempre fueron dos ámbitos separados, donde ambos realizaban tareas de socialización y educativas por separado, pero que ahora con la aplicación de este programa se entremezclan produciendo una conjunción entre socialización primaria y secundaria. *“La aceptación de la familia, sobre todo con el tema de los hogares todo bien, las dos teníamos un poco de miedo y decíamos ¿querrán o no querrán?” (Ex MC)* Quienes lograron llegar a las familias, pudieron crear y fortalecer un vínculo de acercamiento entre las familias y la institución. *“Fue re lindo el vinculo con las familias, de hoy en día verlos y saludarme, yo la escuela ya la conocía, me sentía parte de la escuela.” (MC).*

CONCLUSIONES

La concepción de la educación y la forma de transmisión de la misma ha cambiado a lo largo del tiempo. Es posible observar la emergencia de nuevos paradigmas acerca de la educación que la conciben no de una manera homogeneizadora, universal e igual para todos, sino como un elemento que permite la atención de la heterogeneidad creciente de la sociedad.

Esta nueva perspectiva es tomada por el Programa de Maestros Comunitarios que si bien significa una luz, tiene sus sombras al no lograr plasmarla totalmente, por un lado por ser muy ambiciosa, sino porque se enfrenta con varios elementos que impiden y frenan su óptimo desarrollo.

Entre ellos:

- Si bien es proyecto cuya idea y realización partió de una institución como El Abrojo que no pertenece a la institución tradicionalmente encargada de la educación como en el caso de los niños es primaria, cuando esta propuesta queda en manos de ANEP se produce una tensión entre lo nuevo y lo viejo, ya que si bien es una propuesta novedosa, esta es aplicada por la antigua administración. “Vino nuevo en odre viejo” Aquí aparece el riesgo institucional de su aplicabilidad donde se choca con elementos burocráticos conjuntamente con tener que negociar la clásica disyuntiva entre calidad vs. Cantidad, así como la escasez de recursos.
- Choques de aplicabilidad ya que para poder lograr la conjunción entre escuela, familia y comunidad resulta imperativo fortalecer previamente a cada una de ellas ya que se encuentran muy debilitadas. No es posible educar en contextos de extrema vulnerabilidad, porque más allá de lo educativo entran en juego muchas necesidades y realidades que no solo se contradicen sino que incluso en muchos casos se oponen.
- Choque entre el deber ser impuesto por la escuela y el ser propio de estas familias, entre la preparación hacia el futuro y la convivencia con el hoy. Conjuntamente con la dificultad de encarar a la educación desde una responsabilidad compartida.
- Diferencias de aplicación del programa de acuerdo a diferencias entre las escuelas en cuanto a su ubicación, disponibilidad de espacios físicos y materiales; según el cuerpo docente que incluye maestras comunitarias, dirección y maestros de aula, en su disposición y capacidad para y con la aplicación del mismo; asimismo diferencias de aplicabilidad entre turnos, alumnado, grupos; y población aledaña. Diferencias no menores, ya que implican que no exista un único Programa de Maestros Comunitarios sino varios. Al realizarse un programa tan general y abarcativo resulta difícil tomar en cuenta estas diferencias.

● A pesar que el programa intente atender las diversidades culturales y sociales que se manifiestan en un desajuste entre los distintos intereses y expectativas, no deja de ser una institución que su función es la de educar y que por mas metas que se plantee hay ciertos elementos que no son posibles controlar.

● A pesar de los aportes y las dificultades con las que cuenta el programa, la problemática central no es resuelta, ya que si bien se encuentra en una nueva corriente de concepción y ejecución de políticas sociales por el paso de políticas universalistas a focalizadas no remedia las problemáticas de fondo, ya que paliar algunas situaciones no es resolverlas.

● Si se retoman las preguntas de investigación de origen y se intenta dar una respuesta a las mismas se observa dualidad en cualquiera de ellas. La pregunta cuestionaba lo siguiente:

El PMC como política educativa: ¿Homogeniza, en cuanto intenta dar a individuos desiguales un mismo nivel educativo no tomando en cuenta la amplia gama de intereses y necesidades; o atiende las desigualdades, en cuanto se focaliza en quienes más lo necesitan; o por el contrario las intensifica al imponer un nivel de aprendizaje como normal, y a todos los que están por debajo de esa normalidad los considera y etiqueta como inferiores?

Lo que se rescata del análisis no nos permite responder mediante la afirmación de una sola de las contraposiciones, es decir que no es posible afirmar que el programa de Maestros Comunitarios solo homogeneiza al ofrecer a individuos desiguales un mismo nivel educativo sin tomar en cuenta las diferencias en el alumnado en cuanto a intereses y necesidades. Tampoco es posible afirmar que solamente atiende las desigualdades en cuanto se focaliza en quien más los necesita. De la misma manera no es posible avalar una respuesta que indique que dicho programa intensifica las desigualdades al imponer un nivel de aprendizaje como normal, y a todos los que están por debajo de esa normalidad los considera y etiqueta como inferiores.

La respuesta encontrada no se inclina sobre una sola de las opciones dicotómicas sino que conjuga en ella la intersección de todas produciendo una respuesta inserta en la dualidad. Es decir que en vez de encontrarnos con una de las caras aparentemente enfrentadas de los efectos del PMC, nos encontramos con las tres simultáneamente.

Por ello la respuesta más adecuada es afirmar que el Programa de Maestros Comunitarios atiende las desigualdades, en cuanto se focaliza en quienes más lo necesitan, pero de todas maneras Homogeniza, en la medida en que da a individuos desiguales un mismo nivel educativo. Al mismo tiempo si bien no intensifica las desigualdades impone un nivel de aprendizaje como normal, y podría decirse que a todos los que están por debajo de esa normalidad los considera y etiqueta como inferiores.

BIBLIOGRAFÍA

- ANEP, CODICEN, y otros: “Tejiendo vínculos para aumentar la equidad” Sistematización de experiencia desarrollada por el programa: Fortalecimiento del vínculo familia/ escuela/ comunidad en las escuelas de tiempo completo.
- Andamios. Herramientas para la acción educativa es una publicación del Programa de Maestros Comunitarios coordinada técnicamente por El Abrojo, financiada por In-familia del MIDES. 2006.
- Arias, Fernando Reimers: ¿Equidad en la educación? Revista de la Organización de los Estados Iberoamericanos. 2000.
- Althusser: “Ideología y aparatos ideológicos del Estado”. Siglo XXI. México, 1968.
- Apple: “Ideología y Currículo”, Madrid, AKAL, 1986.
- Bourdieu y Passeron: “La reproducción”, Madrid, Akal, 2001.
- Brioso y Rodríguez D: “En las Fronteras de la escuela. Alfabetización a cielo abierto y el trabajo de las maestras comunitarias en contextos de pobreza urbana”. 2006.
- Correa E. y Correa A.: “Escuela y participación comunitaria”. Una propuesta posible. Humanitas. Buenos Aires, 1987.
- Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez Juan: “Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.” Síntesis Psicología, España, 1999.
- Durkheim: “Educación y sociología”, Barcelona, Península, 1975.
- Filmus, D: El papel de la Educación Frente a los Desafíos de las Transformaciones Científico-Tecnológicos. 1994.
- López Néstor: “Equidad educativa y desigualdad social: Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano.” IIPE-UNESCO, Buenos Aires, 2005.
- Ortega J.: “Pedagogía social especializada. Pedagogía de menores en dificultad y en conflicto social”. Barcelona, Ariel, 1999.
- Paín Abraham: “Educación Informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas”. Nueva Visión, Argentina, 1992.
- Primer informe de difusión pública de resultados del PMC. Montevideo, 2006. Mides.
- Sierra Bravo: “Técnicas de investigación social.” Paraninfo, Madrid, 1985.
- Tedesco J.: “Hacer Reforma. El nuevo pacto educativo”. Madrid, Anaya, 1995.
- Valles, M.: “Técnicas cualitativas de investigación social.” Síntesis, España, 1999.
- Willis: “Aprendiendo a trabajar”, Madrid, Akal, 1986.