

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

Cuando la educación trasciende lo pedagógico

Angie Damiana Márquez Morales
Tutora: Ana Laura Cafaro Mango

2021

Agradecimientos

Agradezco a mi familia, especialmente a mis sobrinos y ahijados, por su capacidad de alegrar un día gris.

A mi mamá, que hizo lo imposible por sostener mi proceso en Montevideo.

A mi hermana Sheila, mi Lala, que estando a tantos kilómetros, se ocupó a diario de estar a una llamada de distancia.

A mis hermanos Loana y Víctor por estar siempre que los necesité.

A mi prima Valeria que siempre se portó como una hermana.

A dos mujeres gigantes que me dieron mucho amor en el camino, Ana Carina y Mirian.

A mis amigas y amigos de la vida, que estuvieron en los días lindos y en los no tanto, Florencia, Valentina, Lucia, Yessica, Erika, Aldana, Fernanda, Esteban y Luís.

A unos amigos increíbles que me trajo ésta hermosa carrera y el último año de prácticas, Cecilia, Florencia y Ronald.

A mi tutora Ana Laura por acompañarme en este proceso.

Y a todas las personas que de una forma u otra me acompañaron en el camino, en especial para aquellas que hoy festejan desde otro lado.

¡A todos y todas, muchísimas gracias!

Resumen

La presente investigación pretende constituirse en un insumo más para reflexionar en cuanto al rol del Maestro Comunitario en los procesos educativos de los niños, niñas y adolescentes en los equipos técnicos de primaria, de las escuelas de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (A.PR.EN.D.E.R).

El Programa Maestros Comunitarios (PMC) surge de una política educativa uruguaya, que tiene como objetivo expandir la propuesta educativa en escuelas de contexto socioeconómico vulnerable, reconfigurando el espacio pedagógico y trabajando en conjunto con las familias y la comunidad del territorio.

La metodología de trabajo seleccionada consiste, inicialmente, en una revisión bibliográfica en la cual se indagó sobre las características de las escuelas A.PR.EN.D.E.R y sobre el rol institucional del Maestro Comunitario y, posteriormente, en un estudio de caso, para el cual se realizaron cuatro entrevistas a Maestros Comunitarios (MC) de dos escuelas de determinado barrio de Montevideo, con la intención de conocer cuáles serían sus funciones a partir de sus propios relatos.

El Maestro Comunitario se constituye en un profesional que brinda soporte al servicio de los procesos de los educandos, cuyas funciones consisten principalmente en apoyo pedagógico a los NNA dentro del espacio educativo, con la aceleración escolar como objetivo principal para aquellos educandos que presentan desfasaje en su formación en relación a sus compañeros, y del acompañamiento familiar de aquellas cuestiones que los MC identificando como necesidades de las familias, consideran pertinente de abordar. En tanto profesional que trabaja en la vida cotidiana de los educandos, debe ser capaz de decodificar la demanda institucional, de resignificarla en función de los abordajes que den cuenta de la especificidad de su formación académica.

Palabras clave: Educación-Maestro Comunitario-Demanda Institucional

Summary

This research intends to constitute an additional input to reflect on the role of the Community Teacher in the educational processes of children and adolescents in the technical teams of primary schools of Priority Attention in Environments with Relative Structural Difficulties (A.PR.EN.D.D.E.R).

The Community Teachers Program (PMC) arises from an Uruguayan educational policy, which aims to expand the educational proposal in schools in vulnerable socioeconomic contexts, reconfiguring the pedagogical space and working together with families and the community of the territory.

The work methodology selected consisted, initially, of a bibliographic review in which the characteristics of A.PR.EN.D.E.R. schools and the institutional role of the Community Teacher were investigated, and then in a case study, for which four interviews were conducted with Community Teachers (CM) from two schools in a certain neighborhood of Montevideo, with the intention of finding out what their functions would be based on their own accounts.

The Community Teacher is a professional who provides support to the service of the students' processes, whose functions consist mainly of pedagogical support to the children and adolescents within the educational space, with school acceleration as the main objective for those students who are behind in their education in relation to their peers, and family accompaniment of those issues that the CM, identifying as needs of the families, consider pertinent to address. As a professional who works in the daily life of the students, he/she must be able to decode the institutional demand, to re-signify it according to the approaches that take into account the specificity of their academic training.

Key words: Education-Community Teacher-Institutional Demand

Tabla de Contenido

Introducción	6
Presentación del tema	7
Antecedentes	8
Problema de investigación	10
Objetivos y metodología	11
Principales Categorías Teóricas	12
Capítulo 1- Escuelas A.PR.EN.D.E.R. ¿Qué son y dónde están?	16
Capítulo 2-Rol institucional del PMC	21
2.2-Demanda institucional	23
2.3-De la demanda a la acción	25
Capítulo 3- Del dicho al hecho. El cotidiano del trabajo realizado por los MC en las escuelas aprender.	26
3.2- El Maestro Comunitario dentro de la Institución Educativa	27
3.3-Trabajo con las familias	28
3.4-Articulación interdisciplinaria	30
3.5-Funcionamiento del PMC en la voz de los MC	31
Conclusiones	34
Bibliografía	37

Introducción

El presente trabajo se constituye en la Monografía Final de Grado de la Licenciatura en Trabajo Social perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. La elección del tema de investigación responde a premisas e interrogantes que devienen del proceso reflexivo de las prácticas pre profesionales, enmarcadas en una escuela de contexto socioeconómico vulnerable.

En ese contexto de aprendizajes e incertidumbres, parte del trabajo práctico en la escuela, suponía trabajar en conjunto con la figura de un Maestro que hasta el momento desconocíamos, el Maestro Comunitario. Trabajar junto a ellos, suponía coordinar acciones tendientes a dar respuestas a las demandas que se formulaban desde la institución educativa, en torno a los procesos de los educandos, colaborando, desde el ejercicio de aquellas acciones que excedían la especificidad de las tareas del Maestro Comunitario y que remitían al campo del Trabajo Social.

No obstante, y a modo de opinión personal, fueron muchas las situaciones, en las que, por diversos motivos y necesidades, los Maestros Comunitarios se veían forzados a accionar en espacios que excedían los límites de la formación pedagógica, pero sobre los cuales era necesario elaborar estrategias que permitieran gestionar aquellas variables, que estando por fuera del espacio educativo, influían directamente en el mismo.

En tal sentido, reflexionando en torno al área de la infancia y la adolescencia en su paso por la educación primaria, la presente Monografía procura analizar la acción que se realiza desde el Programa Maestros Comunitarios sobre aquellas variables, que, sin ser estrictamente pedagógicas, construyen y condicionan los procesos que los niños, niñas y adolescentes (NNA) inmersos en situaciones de vulnerabilidad socio económica, puedan elaborar dentro de la institución educativa.

Presentación del tema

En la actualidad, se torna cada vez más relevante la necesidad apremiante de equipos interdisciplinarios que puedan acompañar los procesos educativos de los niños, niñas y adolescentes, principalmente, en su primer ciclo de formación, como lo es, la escuela primaria. Es en este marco que toma visibilidad la necesidad de profesionales que puedan intervenir sobre aquellas problemáticas que influyen o repercuten directamente en dichos procesos. En tal sentido, la figura del Maestro Comunitario (MC), adquiere pertinencia y relevancia dentro del ámbito educativo, en tanto profesional cuyo accionar trasciende los límites físicos de la escuela.

El Programa Maestros Comunitarios (PMC) se enmarca en una política educativa uruguaya, que tiene como objetivo sostener las trayectorias educativas de los NNA en su paso por la Educación Primaria. “Atendiendo a la necesidad de diversificar la propuesta educativa en las escuelas de contextos socioculturales más desfavorables, el PMC incorpora mayor tiempo pedagógico para los alumnos, así como un trabajo específico con las familias y la comunidad” (ANEP-MIDES, 2015, p.2).

Sin embargo, la figura del MC, enmarcada en el PMC, se sitúa dentro de un escenario complejo donde la demanda institucional se ve atravesada por las demandas emergentes del propio proceso de intervención.

Es así como, el MC debe elaborar su proceso de intervención, permeado por ambas demandas. Las demandas institucionales, provenientes en gran medida, de la interpretación que desde la institución educativa se realiza sobre las múltiples representaciones de la realidad, que en el cotidiano los NNA se manifiestan en la escuela, y deben ser trabajadas, en pos de sostener y mejorar sus procesos educativos y, por otro lado, de las demandas emergentes de las diversas manifestaciones de la “Cuestión Social”.

Desde la Institución Educativa y desde la estructura que dio origen al PMC, se piensa y construye al Maestro Comunitario en términos de “comodín”, es decir, como una figura adaptable a las necesidades emergentes desde la Institución Educativa, un profesional de rápida configuración y con un amplio espectro de acciones a asumir (PMC, Documento Hacer escuela entre todos, 2016).

No obstante, se advierte también de los riesgos que puede traer consigo ese “comodín”, de lo difusos que pueden llegar a ser sus márgenes de acción y competencias. De ahí la importancia de comprenderlo como un profesional con formación pedagógica, que, a pesar de intervenir en la vida cotidiana de los sujetos, su finalidad no se debe confundir con el ámbito de lo social ni tutelar. No es un profesional construido para llenar los espacios vacíos de los procesos que desbordan del sistema escolar, o un medio de dirección de situaciones conflictivas (PMC, Documento Hacer escuela entre todos, 2016).

Al respecto, siguiendo los aportes de Oberti et al., (2021) quienes dialogan respecto al trabajo realizado por las Maestras Comunitarias en un contexto de Pandemia, situar a las maestras en un espacio “comodín” implica encontrarse con un grupo de profesionales “necesitadas de un espacio para pensar y dilucidar sus prácticas, problematizar los encargos institucionales, hacer lugar a sus afectaciones. Un espacio que les permitiera correrse del lugar de «superheroínas» en el que se las coloca” (Oberti et al., 2021, p.89).

Antecedentes

El presente trabajo expone un tema cuyo contenido se constituye como una temática emergente dentro del escenario social actual, es por tanto que, si bien ha tomado cada vez mayor visibilidad y relevancia dentro del mismo, la producción de conocimiento en torno a éste es aún muy escasa. Es así como, los antecedentes para el mismo, provienen de monografías finales de grado realizadas en los últimos años por diferentes estudiantes de la Universidad de la República (Udelar).

Reflexionar en torno a la creación del Programa Maestros Comunitarios (PMC), supone analizar un tópico que se encuentra en proceso de reflexión incipiente que despliega un abanico de posibilidades. Siguiendo la monografía final de grado de Chacón García (2019) en la misma se expresa que:

En el PMC queda explícita la idea de que existe -otra forma de hacer escuela- (...) habilita la participación no solo en las actividades concretas con las familias y los niños, sino que promueve también la participación activa de los maestros comunitarios en la construcción y reconstrucción del programa. De esta forma se

logra que los maestros se sientan capaces también de aprender, de transformarse, diversificando su accionar y el propio conocimiento. (Pp.38-39)

De esta nueva concepción del espacio educativo, surgen interrogantes en cuanto a la configuración de programa antes mencionado y, por consiguiente, de ese nuevo profesional, a la especificidad de su intervención, a la necesidad de tener en cuenta el componente social en el ámbito educativo, a las dinámicas de intervención y a las adversidades que puedan presentarse ante el ejercicio de las mismas.

Implica analizar los elementos y herramientas disponibles para sus intervenciones, así como también, la formación teórica y práctica que permite realizar abordajes de tales características.

Otro trabajo tomado como referencia, remite al trabajo de Laluz (2019) quien retoma en forma recurrente y destacada, la centralidad de la escuela en la vida de los NNA, mencionando que:

La escuela en la actualidad, no solo se encarga de los procesos pedagógicos y de aprendizaje, sino que debe encargarse de cuestiones ajenas a su función principal. Esto responde a modificaciones tanto a nivel social, como a nivel familiar. (...) Por lo tanto, la familia es entendida desde esta perspectiva como una institución y organización social que regula y confiere significado tanto social como cultural. (p.50)

De lo antes mencionado, es inevitable cuestionarse respecto a la implicancia de la escuela como referente social o de sociabilidad y cómo ésta se ha ido reestructurando de acuerdo a las configuraciones coyunturales actuales. Cómo la escuela se ha constituido como un medio, cuyos fines exceden lo pedagógico. Cómo se ha construido socialmente el lugar de la Institución Educativa. La forma de entender la educación. La necesidad imperante de profesionales que dentro del ámbito educativo puedan dar respuestas a las diversas emergentes.

La familia, por otra parte, comprendida como los referentes adultos de los NNA, se constituye también en un actor central para los procesos educativos de los mismos, puesto que representa el primer nivel de socialización de éstos y una referencia activa durante su tránsito por la institución educativa.

Siguiendo la misma línea de las referencias anteriores, en el trabajo final de Zinaloa (2017) quien realiza un análisis crítico del Programa Escuelas Disfrutables, se manifiesta que:

La familia ocupa (...) un lugar importante en los procesos de aprendizaje del niño; los recursos y las posibilidades que la misma le brinda al niño, también incidirán de alguna manera en su proceso de aprendizaje. El Trabajador Social se torna un mediador esencial entre la escuela, los alumnos y la familia. (p.52)

De la consideración de esta premisa, en conexión con los argumentos anteriores, deviene el interés por el entendimiento de la familia y de las nuevas formas de ser familia. Partiendo de pensarlas sumidas en contextos socioeconómicos vulnerables, reflexionar respecto a las necesidades que manifiestan, las que pasan desapercibidas y las posibilidades de acción ante las mismas.

Problema de investigación

El problema de estudio que dio origen a la presente Monografía responde a la importancia de acompañar los procesos educativos de los NNA y en tal sentido, remite a analizar y reflexionar sobre el espacio de ejercicio profesional del MC en la Educación Primaria, en Uruguay, la descripción de sus tareas, las diversas emergentes que la interpelan y sus posibilidades de elaborar respuestas ante las mismas. Por consiguiente, el tema de investigación consiste en un estudio de caso de dos escuelas de un determinado barrio de Montevideo, con la intencionalidad de reflexionar en cuanto al rol del MC en los procesos educativos de los NNA.

Objetivo General

Analizar el trabajo que se realiza desde el PMC, con relación a sostener los procesos educativos de los NNA, en los equipos técnicos de primaria de las escuelas A.PR.EN.D.E.R.

Objetivos Específicos

- i- Enunciar las características del contexto socioeconómico, en el cual se insertan las escuelas A.PR.EN.D.E.R.
- ii- Definir el rol institucional de los Maestros Comunitarios -MC- y la descripción de sus tareas.
- iii- Analizar el trabajo que realizan los MC a partir de sus propios relatos, en contraste con las demandas institucionales.

Metodología

El trabajo es de carácter cualitativo, consistiendo inicialmente en una revisión bibliográfica y, posteriormente, en un estudio de caso, para el cual se realizaron cuatro entrevistas a Maestros Comunitarios de dos escuelas de determinado barrio de Montevideo. A partir de la revisión, reflexión y análisis de fuentes secundarias, como ser documentos y bibliografía acorde a la temática, en contraste con las entrevistas realizadas, se intentó sintetizar, conceptualizar e inferir conclusiones.

El primer capítulo refiere a describir el contexto de las escuelas A.PR.EN.D.E.R. relevando algunos datos estadísticos para tales efectos. Seguidamente, un segundo capítulo donde se conceptualiza teóricamente el rol del MC, su advenimiento y funciones. Posteriormente, un tercer capítulo que consiste en una comparación de las tareas realizadas por los Maestros Comunitarios, contrastando, la descripción de las mismas a partir de sus propios relatos, junto con las demandas institucionales. Y, finalmente, un último apartado en el que se manifiestan las conclusiones inferidas conforme al contenido presentado.

Principales Categorías Teóricas

Con la intencionalidad de llevar a cabo la investigación de la presente Monografía, resultará pertinente realizar la delimitación teórica de algunas de sus principales categorías de análisis, como ser: Educación, Estado, Infancia, Familia e Intervención Social.

Para comprender la escuela como el espacio de ejercicio profesional del Maestro Comunitario se vuelve necesario comprender la consolidación de la escuela tal y como la conocemos hoy en día. Entender los procesos que configuraron y definieron el espacio educativo. Y para comprender esto, es inevitable pensar la categoría de infancia como construcción social que hoy da cuenta de los procesos y niveles de entendimiento actuales, pero que, por su carácter de construcción social, no ha sido considerada de forma siquiera similar en períodos de tiempo anteriores.

La escuela surge aproximadamente en el siglo XVI como el dispositivo capaz de moldear el cuerpo de los sujetos desde pequeños. Tal y como plantea Foucault (2000) en el marco de Instauración del Sistema Capitalista y en el surgimiento de nuevas tecnologías de poder, el saber disciplinador se convierte en una herramienta más a disposición del poder. El ejercicio del poder y su producción y reproducción van ahora a producir la vida en sociedad. Las relaciones de fuerza delimitan el acceso al saber y éste a su vez las legitima y reproduce.

Siguiendo los planteos de Ariés & Duby (2001) hasta ese momento, el niño era considerado como un adulto pequeño, los autores, a partir de la realización de un estudio pictórico, problematizan y reflexionan en función de la imagen que se proyectaba de los niños como adultos pequeños, en miniatura, a partir de un paradigma que no era capaz de observar o nombrar las características propias de esa etapa de la vida.

Al respecto, Barrán (1994) señalaba que desde el nivel de entendimiento de esas sociedades “El hijo debe ser formado, dominado, hecho a imagen y semejanza, pues es solo un hombre pequeño” (p.75). En la misma línea, Ariés & Duby (2001), mencionaban que:

La familia y la escuela retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto, lo que condujo en los siglos XVIII y XIX a la reclusión total del internado.

La solicitud de la familia, de la Iglesia, de los moralistas y de los administradores privó al niño de la libertad de que gozaba entre los adultos. (p.108)

En la actualidad, comprendiendo a los niños y niñas como sujetos de derechos y a escuela como una política social en sí misma, en pos de garantizar el derecho de los educandos, se reflexionará con base en lo expuesto en la Ley General de Educación Nro. 18437¹ (2008) en la cual se establece, entre otras cuestiones, el ejercicio del derecho de la educación, en tanto derecho humano fundamental, y la responsabilidad del Estado en cuanto organismo que debe garantizar para los NNA el goce efectivo de la misma, generando acciones tendientes a sostener sus procesos educativos. Estableciéndose que:

El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica, o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes. (Ley 18437-Título I-Capítulo IV-Artículo 18)

Siguiendo los lineamientos mencionados, el Estado en tanto órgano político rector de la vida en sociedad, será el responsable de brindar los “soportes” en términos de Castel y Haroche (2003) que les permita a los educandos en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica transitar por los espacios educativos.

Se referirá al programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (A.PR.EN.D.E.R), entendiéndolo como “un Programa de inclusión educativa que procura garantizar el acceso y permanencia de todos los niños en el sistema educativo así como el logro de aprendizajes de calidad”², que parte de la articulación de tres objetivos, el primero, tendiente a sostener los procesos educativos, apuntando a una mejora en la calidad de aprendizajes de los NNA, comprendiendo en él sus singularidades, el segundo, orientado al equipo de trabajo referente y a la interdisciplinariedad del mismo y finalmente, un tercer objetivo, que refiere a la necesidad del trabajo en conjunto dentro del Sistema Educativo.

¹ Ley 18437. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

² Programa escuelas A.PR.EN.D.E.R. <https://www.dgeip.edu.uy/programas/aprender/>

De igual modo, en lo que refiere al PMC, se reflexionará a partir de considerar al mismo como un dispositivo de trabajo que surge dentro del programa A.PR.EN.D.E.R, producto de la articulación y trabajo conjunto, del Consejo de Educación Inicial y Primaria y del Ministerio de Desarrollo Social, con la intencionalidad de elaborar propuestas pedagógicas que, siendo afín a la formación de los educandos, permitan establecer nuevas redes entre el espacio educativo, las familias y la comunidad en su conjunto (Evaluación-PMC, 2013).

A su vez, teniendo en cuenta que ambos programas -A.PR.EN.D.E.R y PMC- surgen a partir de una Política Social, se considerará a la misma como “la manera (...) el cómo y hasta donde una sociedad asegura la reproducción de sus miembros y, en definitiva, la forma como resuelve su propia reproducción” (Grassi, 2008, p.30).

Análogamente, por tratarse de una investigación que se realiza sobre el trabajo con NNA, se comprenderá a éstos, como individuos en proceso de construcción, se entenderá que el individuo no es algo dado, un ser construido, acabado, completo, sino un ser social, lo cual implica un proceso de construcción y como construcción, no puede ser pensado independientemente de los “Soportes” que permitan tal edificación (Castel y Haroche, 2003).

Es interesante destacar que el proceso de construcción de la infancia como categoría social, es muy reciente pero el proceso de entendimiento y conceptualización de la niñez remite a muchos siglos atrás. Desde un intento por disminuir la mortalidad de la mano de obra gratuita, en un paso por adoctrinarlos en pos de servir a las relaciones de fuerza, de encerrarlos por representar una demanda impensada para la época, hasta construir socialmente su categoría. De pensarlos como un objeto, a entenderlos como sujetos de derecho. (Foucault, 1976; Barrán, 1994; Ariés y Duby, 2001)

De igual modo, construir los procesos educativos de los NNA, depende en gran medida de los actores antes mencionados, sin embargo, los NNA como seres sociales en proceso de construcción (Castel y Haroche, 2003), remiten desde su nacimiento, a sus grupos de referencia más próximos, actores que definen casi en igual medida, el proceso de escolarización de los educandos, la familia.

La Familia, en cuanto grupo de referencia de los educandos, se constituye en un actor principal a la hora de pensar los procesos educativos de los NNA. En tal sentido, y bajo la convicción de que no existe una sola forma de ser familia, se referirá a la misma,

entendiéndola a partir de la articulación de diversas concepciones, expuestas por diferentes autores.

En un primer momento, siguiendo a Mioto (2015) comprenderemos familia como aquella “unidad de cuidado y de redistribución de recursos” (p.41). Complementando dicha mirada con Barg (2003) quien sostenía que “la familia además de aportar a la reproducción de la fuerza de trabajo, es responsable en el proceso de construcción de identidad, de subjetividad, en tanto espacio de sociabilización primaria, indispensable para el crecimiento humano” (Como se citó en Mallardi, 2014, p.89).

Sumando quizá un aspecto innovador, de acuerdo con los planteos de Fonseca (2005) comprenderemos a la familia no a partir de “lazos” biológicos, sino a partir de “lazos” sociales, de dinámicas de relacionamiento entre personas que se identifican con uno o varios objetivos de vida en común y deciden unirse en un mismo proyecto de vida, “compartiendo el cuidado de un niño (...) por ejemplo” (p.54).

Desarrollar el análisis de investigación a partir de la articulación de las categorías mencionadas, permitirá una mejor aproximación a las dinámicas familiares y sociales de los educandos en situación de vulnerabilidad social, y, por consiguiente, un mejor entendimiento del accionar del Programa Maestros Comunitarios, del rol que ejercen sus profesionales, y de las intervenciones que desde el mismo se efectúan en la vida cotidiana de los NNA.

Capítulo 1- Escuelas A.PR.EN.D.E.R. ¿Qué son y dónde están?

El formato académico de las escuelas A.PR.EN.D.E.R. busca desarrollar su programa en función de las características socioculturales de la comunidad en la que se inserta la institución educativa, considerando a tales efectos, las características de su población, las singularidades de sus educandos, las necesidades y carencias presentes en la zona, la disposición y disponibilidad para el trabajo conjunto, entre otras. En tal sentido, la política educativa que da origen al mencionado programa, comprendiendo la necesidad de generar acciones tendientes a fortalecer a las poblaciones de mayor vulnerabilidad socioeconómica, concentra principalmente su accionar en las escuelas ubicadas en el 1er y 2do quintil de ingresos de la población.³

De acuerdo con el Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016, realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (**INEEd**), la construcción de la base de datos y su consecuente clasificación, según la cual, se organiza a los centros educativos, remite, por un lado, a datos relevados en la Encuesta Continua de Hogares (ECH), como ser los ingresos per cápita, información sobre la cual se construye la clasificación por quintiles, y por otro lado, por sistemas de categorización que se desarrollan en la interna del sistema educativo, donde se considera como variables “la situación educativa de las madres de los alumnos, la prevalencia de necesidades básicas insatisfechas en sus hogares, el acceso a bienes y servicios seleccionados y la titularidad de la vivienda” (INNEd, 2017, p.28).

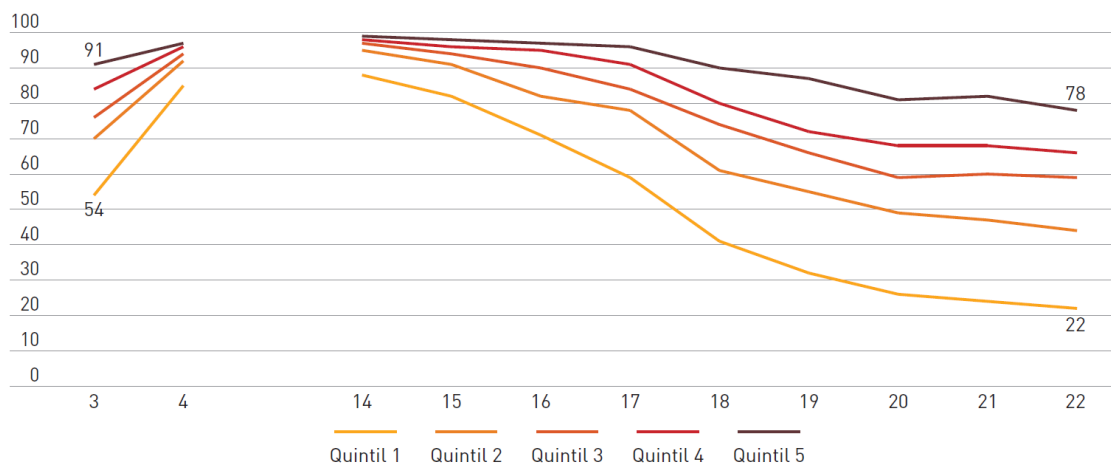
Siguiendo la lectura de la información presentada por el INEEd (2017) las desigualdades socioeconómicas de la población de un territorio con carencias críticas son directamente proporcionales al acceso y permanencia dentro del sistema educativo.

Más aún cuando se toma en cuenta que en el 20% de hogares de menores ingresos vive el 48% de los niños de 3 a 5 años y el 46% de los adolescentes de 12 a 17 años⁸. Por lo tanto, ese patrón de desigualdad afecta negativamente a los hogares en donde se encuentra una proporción muy importante de los sujetos del derecho a la educación (INNED, 2017, p.30).

³ Programa escuelas A.PR.EN.D.E.R. Disponible en: <https://www.dgeip.edu.uy/programas/aprender/>

Figura 1

Porcentaje de niños, adolescentes y jóvenes que acceden (asisten o finalizaron) a la educación obligatoria por edades simples (3 a 4 y 14 a 22) según quintil de ingresos del hogar. Período 2013-2015



Nota. Tomado de *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016* (p.31), por INEEd (2017).

En estos términos, pensar el contexto de las escuelas A.PR.EN.D.E.R., supone darles primacía a las problemáticas de asiduidad y continuidad educativa de determinados sectores de la población, por entender a estas como variables base para cualquier intervención pedagógica, ya que, si bien representan problemáticas sobre las cuales se han venido desarrollando acciones y estrategias de trabajo, representan aún, tensiones de gran complejidad. Implica, por tanto, comprender que las condiciones estructurales influyen directamente sobre los procesos educativos de los educandos, reconociendo que seguir una fórmula universal de educación solo produce y reproduce este tipo de esquemas de desigualdades sociales y económicas, donde los niños, niñas y adolescentes son los principales perjudicados (INNEE, 2017).

En un sentido amplio, la educación como proceso ocurre en todos los ámbitos de la vida —la familia, el barrio o comunidad, el trabajo, etc.—, y se actualiza en cada relación e interacción humana (...) Acceder, permanecer y culminar niveles educativos, así como contar con recursos materiales y humanos adecuados son parte necesaria y no suficiente para una educación de calidad (...) Involucra una enseñanza de saberes y habilidades académicos, pero también físicos, emocionales,

éticos y de convivencia en un proceso que respeta al educando en su desarrollo evolutivo. (OPP-MIDES, 2018, p.139)

Respetar la singularidad del proceso educativo del educando de un contexto socioeconómico vulnerable, implica rediseñar los patrones educativos, dando origen a nuevos formatos, que contemplen entre otras cosas, la reestructura del programa académico, las metas pedagógicas, la reorganización en aula y la incorporación dentro de la institución educativa de nuevos profesionales, como ser, por ejemplo, el Maestro Comunitario (ANEP-CODICEN, 2021).

En conformidad con el Estado de situación 2020, presentado por ANEP-CODICEN (2021) un dato reiterativo, pero no por eso menos relevante, refiere a que:

En el contexto de emergencia sanitaria (...) Las escuelas con menor tasa de asistencia fueron las Aprender y Tiempo Completo. Como ya se viene observando (...) los porcentajes de asistencia aumentan a medida que lo hace el nivel de contexto sociocultural de las escuelas (p.42).

Con base en los planteos de Terigi (2009) la escolarización de los educandos en situación de vulnerabilidad socioeconómica, excede ampliamente el generar o aumentar la base de recursos materiales, existentes dentro de la institución educativa, puesto que considera que estos nuevos recursos, considerados como insumos aislados, no contribuyen a mejorar la problemática en cuestión y terminan reproduciendo una formula universal de educación, debiendo, por el contrario, estructurarse en torno a nuevas estrategias pedagógicas que fomenten la apropiación por parte de los niños, niñas y adolescentes, de sus propios procesos educativos, pensar el proceso de los mismos en sus propias especificidades.

En palabras de la autora:

Es necesario construir alumno por alumno, escuela por escuela, información sobre las trayectorias reales, información que permita detectar a tiempo la interrupción en la escolaridad, acompañar y orientar a las familias y sostener la escolarización de los alumnos en todos los puntos críticos del sistema. (Terigi, 2009, p.39)

Tal y como expresa la autora y reflexionando en torno al programa de las escuelas A.PR.EN.D.E.R., respetar singularidades y vulnerabilidades, supone elaborar estrategias pedagógicas personalizadas a la situación de cada educando y a las necesidades que

emergen de la misma, tendiendo puentes con su entorno, buscar construir respuestas a aquellas situaciones que afectan y dificultan la escolarización de los mismos (Terigi, 2009).

Reconocer y respetar el derecho a la educación de los NNA, implica deslindarnos de una fórmula universal de educación que solo reproduce inequidades e invisibiliza a los educandos en sus propios procesos, supone acompañar cada proceso educativo desagregando las dinámicas de relacionamiento que se desarrollan en el interior del mismo, conlleva en la problemática presentada, el hacer visible las condiciones que producen por ejemplo, la discontinuidad dentro del sistema educativo y recién a partir de las mismas, ejecutar acciones tendientes a superarlas, como ser, por ejemplo, la reestructuración del equipo de trabajo docente y la intencionalidad de construir puentes dialógicos entre la escuela y su contexto (Terigi, 2009; Mancebo, 2009; ANEP-CODICEN, 2021).

Es en este marco que toma relevancia la figura de los Maestros Comunitarios, puesto que los mismos “...se integran al trabajo para fortalecer las intervenciones en los distintos momentos del año de acuerdo a las necesidades específicas de los alumnos” (Lieberman, [s.d.], p.106).

Teniendo en cuenta la relación causal entre la vulnerabilidad socioeconómica tan presente en la región y el ausentismo u abandono escolar, son cada vez más las líneas de trabajo que se estructuran alrededor de la misma problemática, elaborándose en diferentes países, programas y propuestas que puedan intervenir sobre las manifestaciones de un problema estructural como lo es la pobreza, en pos de fomentar la inclusión educativa (Mancebo, 2009; INNEd, 2017).

En este contexto, varios países han comenzado a desarrollar programas de inclusión educativa. Uruguay lanzó el Programa de Maestros Comunitarios (PMC), el Programa de Aulas Comunitarias (PAC) (...) entre otros. En Argentina se ha ejecutado el Programa Nacional de Inclusión Educativa, el Programa Integral para la Igualdad Educativa y las Escuelas de Reingreso en la Provincia de Buenos Aires. En Colombia se ha puesto en marcha el programa “La Escuela busca al niño-a” (EBN) y en el Distrito Federal de México funcionan los Centros de Transformación Educativa (CTE). En todos los casos se trata de programas recientes, que surgieron

en la mayor parte de los casos como respuesta a la problemática socioeducativa de sectores vulnerables en las áreas urbanas. (Mancebo,2009, pp.346-347)

Reflexionando a partir de las políticas educativas desarrolladas, y siguiendo los planteos de Martinis y Falkin (2017) se pueden observar dos componentes comunes a las mismas:

a) la construcción de posición de sujeto de la educación habilitadora para el desarrollo de aprendizajes, más allá de los contextos de los que provengan los estudiantes; y b) el desarrollo de dispositivos de trabajo educativo que logran trascender los instalados en la educación formal, poniendo en cuestión las modalidades administrativas, didácticas y pedagógicas más comúnmente instaladas. (p.35)

Dentro de las escuelas A.PR.EN.D.E.R., por ejemplo, los argumentos promulgados institucionalmente dan cuenta de un componente de adaptabilidad y flexibilidad que debe hacerse presente en aquellos docentes y equipos de trabajo que procuren intervenir sobre las manifestaciones de la vulnerabilidad socioeducativa, no obstante, si bien el discurso se desarrolla en cuanto a la necesidad imperante de componentes relacionales y afectivos en la intervención de los docentes con los educandos y sus referentes, queda un tanto relegada la información respecto a sus capacitaciones y al acompañamiento institucional que los mismos reciben ante las diversas emergentes, se les exige nuevas propuestas e intervenciones pero no queda de manifiesto el soporte de las mismas (Mancebo, 2009).

Construir una nueva forma de hacer escuela, supone realizar una práctica que se basa en la convicción de posibilidad, de crear un 'mundo diferente' (Freire, 2002), y para crear un mundo diferente lleno de nuevas significaciones la 'equidad educativa' se vuelve el objetivo a alcanzar (Mancebo, 2009), lo cual implica "...articular la oferta educativa y su promoción del trabajo en red, en diálogo con actores del territorio y del centro educativo" (Martinis y Falkin, 2017, p.38).

El sistema educativo necesita adaptarse a las características coyunturales en las cuales transitan sus educandos, reestructurar sus dinámicas de relacionamiento y participación, investigar las posibilidades presentes en el territorio, fomentar la construcción colectiva, ser receptivo a los diversos aportes y, sobre todo, entenderse participe activo de un contexto que construye a la vez que lo construye (Martinis y Falkin, 2017).

Capítulo 2-Rol institucional del PMC

Tal y como se mencionó con anterioridad, el Programa Maestros Comunitarios se enmarca en una política educativa uruguaya, que tiene como objetivo sostener las trayectorias educativas de los NNA en su paso por la Educación Primaria, pública.

Sin embargo, el trabajo de los Maestros Comunitarios no se puede comprender dissociado del accionar de sus pares docentes, motivo por el cual la producción de contenido al igual que las intervenciones concretas, deben ser acordadas en conjunto con sus pares profesionales (PMC, Doc. Características Generales). “Se trabaja en concordancia con los acuerdos logrados en coordinaciones docentes, ya que los acuerdos, reflexiones, opiniones y decisiones circulan dentro del equipo de trabajo” (Lieberman, [s.d.], p.30).

El Maestro Comunitario (MC), es un docente cuyo desempeño profesional apunta a revertir el fracaso escolar, desarrolla un trabajo en redes y contextualiza su accionar en los ámbitos familiar, comunitario y grupal. Su campo de intervención se orienta a la atención de las dificultades en los procesos de aprendizaje y de inserción de los niños provenientes de condiciones de socialización signadas por la pobreza. Su trabajo, esencialmente pedagógico, no pretende sustituir la tarea de los equipos interdisciplinarios; más aún, siempre que la situación de los alumnos lo requiera, el maestro comunitario facilita el acceso a los técnicos especializados en las distintas disciplinas (Programa de Infancia, Adolescencia y Familia. Modelo de intervención: PMC).

De acuerdo con lo expresado en el Documento de Características del PMC⁴, disponible en la página web de ANEP, los objetivos generales que pautan el accionar del PMC son:

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

⁴ <https://www.dgeip.edu.uy/pmc-caracteristicas/#:~:text=El%20trabajo%20del%20maestro%20comunitario,alianzas%20pedag%C3%B3gicas%20con%20las%20familias.>

- b) Reconponer el vínculo de la familia y la escuela. El PMC asume como parte esencial del trabajo del Maestro Comunitario el implementar estrategias pedagógicas en alianza con las familias como condición necesaria para el desarrollo de los aprendizajes de los niños.

Para el Maestro Comunitario, los medios para alcanzar dichos objetivos son principalmente cuatro y se constituyen en: alfabetización en hogares, proceso mediante el cual su visita en el hogar de la población objetivo, propicia la generación de un espacio de retroalimentación entre los NNA y sus referentes; la generación de grupos con las familias, dentro del ámbito educativo, a modo de generar lazos; la integración educativa, entendida en cuanto a un espacio que se orienta la re-vinculación de NNA con dificultades complejas en el proceso de apropiación de conocimientos y en el relacionamiento con sus pares, dentro de los espacios educativos; y finalmente, por medio de la aceleración escolar, comprendida como un elemento que “se orienta a niños con extraedad, con altos niveles de repetición, inasistencias y/o ingreso tardío, etc”⁵.

En síntesis y siguiendo los planteos de Liberman ([s.d.]), quien reflexiona en torno al ejercicio profesional de los colectivos docentes de dos escuelas de Casavalle, el rol institucional del Maestro Comunitario consiste en dar soporte dentro del aula a los docentes que cumplen una función estrictamente pedagógica, trabajar directamente con las familias dentro y fuera de la institución educativa, así como también, participar de las redes de atención locales.

Dentro del espacio educativo, tal y como se mencionó con anterioridad, se piensa y construye al Maestro Comunitario como una figura “comodín”, en otras palabras, como un profesional versátil capaz de asumir una multiplicidad de tareas, dependiendo las mismas, de las necesidades de la Institución de referencia. Es así como:

...contar con un MC «es una carta», un comodín que tiene la escuela para fortalecer y ampliar el vínculo con la comunidad y, especialmente, con las familias más vulnerables. Mirar desde esta óptica implica un cambio en la forma de hacer escuela, en la que el maestro y la institución incursionan en el territorio superando

⁵PMC. Características generales del programa. Disponible en: <https://www.dgeip.edu.uy/pmc-caracteristicas/#:~:text=El%20trabajo%20del%20maestro%20comunitario,alianzas%20pedag%C3%B3gicas%20con%20las%20familias.>

los muros o rejas perimetrales. (PMC, Documento Hacer escuela entre todos, 2016, p.23)

Sin embargo, a pesar de ser considerado en estos términos, se advierte también sobre los riesgos que puede traer consigo tal interpretación, reflexionando en términos de las dificultades o limitaciones que se pueden presentar ante dicho profesional en el ejercicio de las funciones asignadas. Generándose a tales efectos, salvedades respecto a la especificidad de sus tareas y competencias (PMC, Documento Hacer escuela entre todos, 2016).

El MC debe ser un comodín en el sentido de entenderse como una posibilidad, una oportunidad para la construcción de la nueva aula que dé respuesta a las nuevas necesidades de aquellas poblaciones más vulnerables en sus condiciones sociales, culturales y económicas. Esa aula debe trascender los perímetros escolares, ser de carácter flexible, abierto, que incluya a otros agentes educativos y sobre todo, con profunda vocación hacia la estimulación de las diferentes capacidades que tiene nuestra población objetivo (PMC, Documento Hacer escuela entre todos, 2016, p.30).

Capítulo 2.2-Demanda institucional

En conformidad con la información presentada hasta el momento, queda de manifiesto el hecho de que el accionar de Maestro Comunitario trasciende ampliamente el campo de lo pedagógico, teniendo a su vez, un fuerte componente social. En tal sentido, se expondrá a continuación, algunas consideraciones respecto al ejercicio profesional del Maestro Comunitario en Uruguay, en función a las directrices de la demanda institucional.

La demanda institucional supone para el profesional un reto en sí mismo, que implica entre otras cosas, delimitar el espacio de intervención y confrontar al mismo tiempo, las resistencias que se presentan a éste por parte de las instituciones tradicionales, de saberes rígidos (PMC; Viscardi, 2012). Al respecto, siguiendo los planteos de Pontes (2003) esto se debe en gran medida a que:

La demanda institucional aparece al intelecto del profesional desprovista de mediaciones, paramentada por objetivos técnico operativos, metas y una forma determinada de inserción espacial (barrio, municipio etc.) (...) En una palabra, la

demanda institucional aparece en la inmediatez como un fin en sí misma, desvestida de mediaciones que le den un sentido más totalizador. (p.8)

Dentro de la misma línea argumentativa, en los planteos de Gianna (2011) se manifiesta que:

Mediante sucesivas aproximaciones, el profesional puede resignificar la demanda institucional, mediándola con complejos sociales más amplios que la determinan, y en cuya interrelación adquiere sentido y significado. Es decir, con este proceso intelectual, el profesional niega la inmediatez, reconstruyendo la demanda institucional, reconociendo en ella el por qué, el para qué y el cómo de los hechos y procesos sociales (p.59).

Por consiguiente, los profesionales deben ser capaces de decodificar esa demanda institucional y construirla teóricamente, dotarla de “sentido y significado” en función de los procesos de intervención que den cuenta de la especificidad de su formación académica y de la competencia profesional demandada (Pontes, 2003; Gianna, 2011).

En la educación, el reconocimiento de la necesidad y existencia de profesionales con competencia profesional específica, afín a las diversas demandas, que forman y condicionan el entramado del espacio educativo, supone, legitimar el accionar de diversas disciplinas que, dialogando entre sí, deben procurar articular sus acciones, en pos de construir intervenciones significativas.

Es así como, Viscardi (2012) refiere a que la interinstitucionalidad que aquí se propone, requiere ponerle un pie y problematizar el lugar de primacía de lo educativo sobre las demás disciplinas, analizar las configuraciones sobre las cuales se configura como un “saber válido” y totalizante. “En Uruguay (...) el desafío no es entre instituciones de gobiernos o municipalidades diferentes, sino al interior de la Administración Nacional de Educación Pública, en las posibilidades de articulación con otros ministerios y entre sus propios organismos” (Viscardi, 2012, pp.273-274).

Capítulo 2.3-De la demanda a la acción

En esta dicotomía de demanda y resistencia a la resolución de la demanda por parte de la misma institución demandante, se observa la relación que establece Schvarstein (1991) entre lo instituido y lo instituyente, instituido comprendido como lo que ya está establecido, e instituyente como la fuerza del cambio. En este sentido, la escuela representaría el cuerpo normativo, cargado de significaciones sociales establecidas, mientras que el ejercicio profesional del Maestro Comunitario, representaría un medio para el cambio, cambio en tanto, objetivo anhelado, y cambio en tanto, a objetivo temido (Schvarstein, 1991).

La resistencia al cambio se configura a partir del miedo al ataque y el miedo a la pérdida de las estructuras establecidas, procesos que se deben elaborar en la interna del grupo operativo para poder superarlos y lograr un trabajo horizontal, construido realmente en conjunto. (Pichón-Riviere, 1975)

En definitiva, para los Maestros Comunitarios poder efectivizar una demanda implica inicialmente, generar consensos con la Institución Educativa respecto a la singularidad de las situaciones referidas y a la especificidad de acción de tales necesidades, bajo el entendimiento de que, en cuanto a grupo de trabajo, ambos se definen y retroalimentan. La Institución educativa define el accionar del Maestro Comunitario, y el accionar del Maestro Comunitario define el contexto de la Institución Educativa. A esto remiten Fernández & Del Cueto (1989) señalando que:

... si bien el contexto está inserto en el grupo, el grupo lo interioriza y a su vez lo define, y que lo mismo sucede con los individuos y la sociedad, los individuos se configuran dentro de marcos o contextos institucionales, pero a su vez son los individuos quienes producen significaciones y sentidos que modifican y edifican esos marcos. (pp.16-17)

De conformidad con lo desarrollado hasta el momento, el planteo institucional del rol de MC ¿diferirá de la tarea que dicho profesional termina ejerciendo? Interrogante que será abordará en los siguientes apartados.

Capítulo 3- Del dicho al hecho. El cotidiano del trabajo realizado por los MC en las escuelas aprender.

En el presente capítulo se pretende analizar el rol y funciones del Maestro Comunitario a partir de sus propios relatos, para ello se tomará como referencia las categorías de análisis previamente mencionadas, y en función de las mismas, se articulará las entrevistas realizadas en correlación con los aportes de algunas producciones afines a la temática.

Con la intención de conocer un poco más sobre las características que asume la realidad del trabajo del Maestro Comunitario, se les consulto a los entrevistados sobre las funciones que desempeñaban bajo tal rol.

Al respecto, los entrevistados respondieron que en contexto de pandemia mundial por el virus SARS-CoV-2, sus funciones remiten principalmente al apoyo escolar, a la re-vinculación de aquellos que no dieron continuidad a sus estudios durante el período de aislamiento y que no retornaron luego a la presencialidad, a las situaciones de ausentismo y a la aceleración escolar, proceso mediante el cual, se intentó nivelar el proceso formativo de los educandos que presentan desfase en el mismo, respecto a los procesos formativos de sus pares. En tal sentido, las acciones asumidas, fluctuaban entre el trabajo en aula con los NNA, las visitas a sus hogares y de ser el caso, la articulación territorial.

En palabras de los entrevistados, uno de ellos narra que: “Nuestras funciones son el apoyar a los niños en el vínculo con la escuela, principalmente en un contexto de pandemia, donde las funciones oscilan desde lo pedagógico a lo social. Procesos de aceleración y de re-vinculación” (Entrevista N°2, noviembre 2021). Mientras que otro, señala:

Eso es lo más asociado a lo escolar curricular, después lo que hacemos es visitas a familias, nos vinculamos con las instituciones de la zona, estamos con los clubes de niños, con los centros juveniles, con la UTU, con los liceos, bueno, con la red de huertas, con las huertas que hay en el barrio, con la policlínica, todo ese tejido de instituciones que hay en el barrio, nosotros lo hacemos para tratar de generar acciones que, sobre todo actúen en servicio de los chiquilines. (Entrevista N°3, noviembre 2021)

Capítulo 3.2-El Maestro Comunitario dentro de la Institución Educativa.

Indagando un poco más sobre la modalidad del trabajo del MC con los educandos dentro de la Institución Educativa, mientras que dos de las entrevistadas adhieren a la modalidad del trabajo a contra turno, y a la desvinculación temporal del NNA del espacio grupal en aula, los otros dos entrevistados se oponen al mandato institucional, puesto que no consideran a esta instancia como un recurso positivo en el proceso curricular de los educandos. Comprenden que de esta forma se desafilia al mismo del proceso educativo, se lo separa como una situación puntual, excepcional, ajena a las dinámicas de la institución educativa y ajena a las dinámicas de la vida en situación de vulnerabilidad social.

Es en este punto para Cazzaniga (2017) donde el MC debe “re posicionar el criterio profesional por sobre los requisitos de acceso a los programas, sobre el sentido común, sobre el intrusismo voluntarista, sobre las pretensiones de disciplinamiento (p.50), para este punto, el Maestro Comunitario en tanto fuerza instituyente para el cambio (Schvarstein, 1991), debe cuestionar y/o rechazar la demanda institucional, en favor de intentar garantizar el derecho a la educación de los NNA. A propósito de ello, de una de las entrevistas se desprende que:

...hay un modelo clásico de los MC (...) que es el Maestro que los mete a los gurises adentro de un saloncito, trabajan con grupitos que va sacando de la clase y tiene su cuadernito comunitario y cuando viene la inspectora, viene y muestra su cuadernito y mirá todo lo que hace (...) eso no hay que hacerlo, porque de los objetivos de los MC es que el niño recupere el deseo por aprender, y por estar en la escuela, y no hay porque llegar a eso sacando al niño del grupo, y generando una instancia nueva (...) tiene que ser en un grupo que esta el gurí, que ya generó afiliación, generar una instancia ahí. Y si tenés que sacarlo un rato, sácalo (...) pero siempre estás en el grupo o vamos todo el grupo. Para mí, hay que apuntar a eso, es como que se estandariza. (Entrevista N°3, noviembre 2021)

El comentario mencionado, da cuenta de una primera tensión a la que se enfrenta el Maestro Comunitario. Tensión resultante del choque entre la demanda de acción institucional por parte de la escuela, en tanto fuerza instituida y legitimada (Schvarstein, 1991), a partir de un procedimiento estandarizado y, de lo que el profesional considera adecuado para el trabajo con esas situaciones.

Los entrevistados argumentan que, si la función refiere como se mencionó, a “recuperar el deseo por aprender” (Entrevista N°3, noviembre 2021), desafiliar a los educandos no sería el modo, en términos de Castel (1997), desafiliarlos implicaría separarlos y retrasarlos en su propio proceso formativo, se los desvía del espacio de encuentro con otros, de la construcción conjunta con sus pares. No obstante, cuestionar tal normativa, supone para los MC temer por el futuro su situación laboral, en tanto trabajador asalariado.

Capítulo 3.3- Trabajo con las familias

Por otra parte, profundizando en cuanto al rol del Maestro Comunitario en el trabajo con las familias, comprendiendo a éstas como el espacio inicial de cuidado y de construcción de identidad de los educandos (Fonseca, 2005; Miotto, 2015), se les pidió a los entrevistados si podían mencionar o detallar algunas de las actividades realizadas, respuestas de las que devienen cuestiones que podrían problematizarse, como ser, entre ellas, la receptividad y repuestas de las familias ante las demandas de los MC como representante de la Institución Educativa. Donde surgieron comentarios de tipo:

...vas a la casa, averiguás porque están faltando, que en la mayoría de los casos es porque los padres no los quieren mandar (...) había muchos niños que estaban con las cedulas vencidas, entonces se hizo trámites allí para que los llevaran, que tampoco los llevaron porque tenían día y hora para ir, y perdieron la hora y no hay una explicación porque ni siquiera tenían que ir a sacar el número. (Entrevista N°1, noviembre 2021)

...situaciones que nos exceden, que por más qué intentemos y agotemos los recursos disponibles, no logramos obtener resultados sostenibles, por ejemplo, en situaciones de desvinculación, se va a la casa, se trata de generar acuerdos, se acompaña, se está, pero cuando se intenta generar un proceso un poco más autónomo, aumentar el grado de autonomía, el chiquilín se vuelve a alejar. Entonces ahí no sabes que más hacer, porque muchas veces excedemos nuestro horario de trabajo, pero aun así no se logran sostener. (Entrevista N°2, noviembre 2021)

Tentativamente desde el ejercicio profesional del MC se asume que los padres no los quieren mandar. Pero, cabe cuestionarse si, considerando las características socio

económicas de su población objetivo, y la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran inmersos, ¿pensar si las familias pueden dar otra respuesta? ¿O por qué responden de ese modo y no de otro? De igual forma, resulta pertinente reflexionar si como Maestros Comunitarios ¿se puede llegar a esa respuesta? Cuestionarse si tienen elementos suficientes para identificar aquello que está latente, que no se puede percibir a simple vista.

Al respecto, Ortega y Beltrán (2019) reflexionando en torno a las transformaciones de las prácticas profesionales en el Uruguay, señalan que, los programas caracterizados en términos de ‘proximidad’ que desarrollan líneas de intervención en pos de gestionar la infantilización de la pobreza, al ser tan focalizados terminan actuando sobre una representación de la pobreza y no sobre sus causas. Se retira el foco de la problemática estructural y se reduce el problema a una conducta de la familia. A su vez, las autoras también señalan que:

Todos los aspectos vinculados a la denominada ‘intersectorialidad’, que es también una característica privilegiada de los nuevos programas de proximidad, tienen una centralidad especial y (...) influyen en las demandas planteadas y en el desarrollo de las competencias que se establecerá a los profesionales que se desempeñen en el programa. (Ortega y Beltrán, 2019, p.146)

En tal sentido, pedirles a los Maestros Comunitarios intervenir en estas situaciones, ¿no es exponerlos a ellos como maestros a estados de frustración y revictimizar a familias que de por sí, ya tienen sus derechos vulnerados? El Maestro Comunitario en un intento por cumplir con su trabajo y dar respuesta a las demandas recibidas, ¿no termina en una encrucijada compleja, al tentativamente responsabilizar a las familias, porque ellos, en tanto profesionales que intervienen sobre la realidad social, no tienen otros elementos para comprender esa representación de la realidad, de una familia en situación de vulnerabilidad socio-económica?

Al respecto, Cazzaniga (2017) reflexionando en torno a la reinención profesional de aquellos que se orientan a la acción social, señala que:

...las profesiones como prácticas sociales especializadas tributarias de la tradición moderna (...) aparecen demandadas para dar respuestas a los nuevos conflictos que como consecuencias de las transformaciones culturales y en particular de los derivados de la instauración del capitalismo (...) son, por una parte, productos

históricos y por otro, inescindibles de los procesos sociales a los que reproducen a la vez, desde sus particularidades. (p.46)

Si los profesionales que intervienen en territorio, se configuran y reproducen en relación a la demanda de ese territorio (Cazzaniga, 2017; Ortega y Beltrán, 2019) y si el “texto y contexto” se definen mutuamente, en términos de Fernández & Del Cueto (1989). ¿Las necesidades que emergen de la esfera privada de una familia en territorio, y que repercuten en el proceso educativo de los NNA, demandan un tipo de intervención específica que el Maestro Comunitario es capaz de desarrollar?

Capítulo 3.4-Articulacion interdisciplinaria

De lo anterior se desprende el interés por conocer si los entrevistados cuentan con recursos o capacitaciones -adicionales a la formación pedagógica- para llevar a cabo su trabajo de nexo con las familias y con la comunidad del territorio, pregunta en la que todos los entrevistados coinciden en cuanto a que la capacitación del MC les resulta muy escasa y se enfoca a cuestiones de gestión y administrativas, no a la modalidad de trabajo con las familias, situación que reconocen como un debe por parte de las instituciones, ya que consideran sería un insumo de gran utilidad para su trabajo.

No obstante, en lo que respecta a la comunidad del territorio, el sentido de las respuestas cambia, y todos los entrevistados mencionan tener algún tipo de proximidad con las instituciones y organizaciones presentes en la zona, ya sea recurriendo a ellas en situaciones puntuales o articulando acciones con las mismas.

En palabras de los entrevistados: “...estamos trabajando con Escuelas Disfrutables, entonces, algunas cosas que nosotros, vamos a decir, no podemos abordar, se encargan ellos” (Entrevista N°1, noviembre 2021), “...trabajamos mucho con la Policlínica, con el Centro Cívico, con los clubes de niños estamos en contacto siempre, con los ETAF, con el programa de Escuelas Disfrutables” (Entrevista N°4, noviembre 2021).

Nosotros cuando es muy complicado, sobre todo los ausentismos, que es lo que más preocupa. Vemos si el gurí esta con otra institución vinculada y ahí nos entrevistamos con la otra institución y vemos (...) visitamos a lugares seguidos, aunque no tengamos que decir nada, simplemente ir a visitar, cómo para pasar

información, porque a veces cruzando todos esos datos, llegas a una perspectiva del niño un poco más amplia. (Entrevista N°3, noviembre 2021)

El Programa Escuelas Disfrutables refiere al trabajo de un equipo interdisciplinario, compuesto por Trabajadoras y Trabajadores Sociales, Psicólogos y Psicólogas, que tiene como objetivo mejorar las condiciones educativas de los NNA, articulando acciones con todos los actores presentes en el proceso.⁶

Por su parte, los Equipos Territoriales de Atención Familiar (ETAF), en tanto vínculo de referencia para la Institución Educativa en el Trabajo con las familias, se constituyen en dispositivos de abordaje familiar que trabajan y construyen en relación directa con las mismas y los problemas que emergen desde su esfera privada, trabajando desde el espacio físico de estas (Angulo Benítez y Marques, 2015).

En palabras de uno de los entrevistados "...las colaboraciones dependen de que la gente conozca bien de las cosas que hay a la vuelta y que haya una planificación de todas las instituciones para que eso se dé" (Entrevista N°3, noviembre 2021).

Capítulo 3.5- Funcionamiento del PMC en la voz de los Maestros Comunitarios

Finalmente, al consultarles a los entrevistados por su sentir respecto al Programa Maestros Comunitarios, surge una nueva coincidencia en el relato de los mismos, donde todos consideran al PMC como un gran aporte para el trabajo con NNA en situaciones complejas, sin embargo, tres de los entrevistados relatan que el mismo funciona si es flexible y capaz de adaptarse a la diversidad de situaciones, flexibilidad, que depende en gran medida, de la apertura que tenga ante la misma, la dirección de la Institución de referencia. Siguiendo uno de sus relatos:

Todo lo que sume es muy importante. El programa Maestros Comunitarios funciona porque el cabecilla de la escuela habilita la flexibilidad para que funcione. Si el director de la escuela no acompaña y es flexible a las dinámicas que se dan en la escuela, el programa siguiendo un modelo fijo, no funciona. (Entrevista N°2, noviembre 2021)

⁶ Programa Escuelas Disfrutables. <https://www.dgeip.edu.uy/programas/ped/>

De igual modo y dentro de la misma línea, los aportes de una de las entrevistadas también dan cuenta de un estado de incertidumbre y temor respecto al futuro del PMC, viéndonos dentro de un nuevo escenario político y con la entrada en vigencia en julio de 2020 de la Ley de Urgente Consideración N°19889 que introduce grandes cambios en las políticas educativas, genera inquietud la continuidad del mismo, por entender que perderlo complejizaría aún más la situación de los educandos. En sus palabras, “...es un muy buen programa, yo creo que no estaría bueno que se saque. Con el contexto actual, esperemos que no... Sin los Maestros Comunitarios acá se complica...” (Entrevista N°4, noviembre 2021).

Adicionalmente, al consultarles a los entrevistados respecto a que modificarían o sumarían al programa de tener la posibilidad de hacerlo, nuevamente todos coincidieron en la incorporación de nuevos profesionales a los equipos de trabajo de la escuela, nombrando entre ellos a Psicólogos/as, Profesores de otras disciplinas, Trabajadores Sociales y Médicos Pediatras.

En sus palabras: “...que viniera algún profesor (...) no sé, de arte, de teatro, cosas así que uno lo puede ir haciendo, pero capaz que teniendo otro apoyo se pueden lograr cosas mejores (Entrevista N°1, noviembre 2021); “Ampliaría el colectivo de trabajo (...) creo que incorporando nuevos profesionales que aporten desde su formación, y que trabajen a la par con nosotros, desde la escuela, sumaría mucho e implicaría un gran cambio (Entrevista N°2, noviembre 2021); “Lo ideal sería que haya hasta un pediatra trabajando dentro de la escuela” (Entrevista N°3, noviembre 2021).

Le sumaría el tema de tener más recursos de contacto técnico, otros profesionales. Otros profesionales es fundamental, Fonoaudiólogo, Psicólogo, Psicopedagogo, Trabajador Social, trabajando en conjunto con nosotros porque hay un montón de cosas que no tengo idea, de trámites y eso, con el correr de los años te vas acostumbrando y sabes que más o menos algunas cosas, pero si no, no. (Entrevista N°4, noviembre 2021)

Siguiendo el relato de los entrevistados, las funciones del Maestro Comunitario tanto dentro, como fuera de la Institución Educativa, asumen diferentes características dependiendo de las necesidades del momento y de las negociaciones que se puedan establecer, inicialmente, con la dirección de la escuela y posteriormente, con las familias e

instituciones de la zona, esto da cuenta de la idea de “comodín” referenciada en los primeros apartados del presente documento, donde el MC es percibido como un profesional adaptable, capaz de reconfigurarse en función de las necesidades de la escuela (PMC, Documento Hacer escuela entre todos, 2016), esto queda de manifiesto en dos de las entrevistas realizadas, donde en una de ellas se señala que su función en tanto Maestro Comunitario refiere a trabajar “apagando incendios” (Entrevista N°3, noviembre 2021).

En relación a ello, Ortega y Beltrán (2019) reflexionando en torno a los operadores de territorio, señalan que el accionar de los mismos muchas veces da cuenta de una “colocación de parches”, de una acción improvisada que realiza el trabajador, adaptándose a una situación, e intentando subsanar una pequeña manifestación, de una problemática aún mayor. Situación que para las autoras se debe a que “...las nuevas modalidades de gestión de lo social (...) privilegian la tarea a desarrollar y no tanto los profesionales que tengan las competencias para llevarla a cabo” (p.160).

Conclusiones.

A continuación, se presentarán las conclusiones y reflexiones obtenidas a partir del análisis del Programa Maestros Comunitarios, con base en el contenido desarrollado en la presente Monografía. Trabajo en el cual se problematizó el ejercicio profesional del Maestro Comunitario como un soporte en los procesos educativos de los NNA que asisten a las escuelas del Programa A.PR.EN.D.E.R.

Con base en las conexiones teóricas presentadas en los capítulos anteriores, una primera conclusión alude a la pertinencia de la figura del Maestro Comunitario en la Educación Primaria, principalmente, en aquellos contextos de vulnerabilidad socio económica donde las expresiones de la vida cotidiana de los educandos y sus referentes, devenidas de las dinámicas de las configuraciones sociales y de las relaciones de fuerza existentes en la sociedad, representan un obstáculo en los procesos de escolarización de los mismos, y demandan mayor intervención en la generación de soportes (Castel y Haroche, 2003) por parte del Estado, para dar continuidad a tales procesos.

El Maestro Comunitario se constituye entonces, en un soporte al servicio de los procesos de los educandos, con la finalidad de generar espacios donde los niños, niñas y adolescentes, puedan asumir procesos de autonomía dentro y fuera de la Institución Educativa. Autonomía que, a su vez, requiere de otros soportes, es decir, “condiciones objetivas de posibilidad” (Bourdieu citado en Castel y Haroche, 2003, p.19), adicionales a la figura del MC.

Para quienes construyen las políticas educativas que apuntan a sostener los procesos educativos de los NNA, comprendiendo que los mismos exceden ampliamente los límites físicos de la escuela y que las dinámicas familiares condicionan su desarrollo, pensar en crear una propuesta alternativa a la pedagógica tradicional pero que dialogue en paralelo con esta, supone, propiciar un nuevo escenario de acción dentro de la Institución Educativa, donde por un lado se demanda como necesario la presencia de nuevos profesionales que trabajen de forma articulada con el equipo de trabajo de la escuela, y por el otro lado, ante la incertidumbre que genera la presencia de figuras nuevas y desconocidas con funciones un tanto difusas, se limita el accionar de las mismas.

El mandato de acción institucional en contraste con las entrevistas realizadas deja de manifiesto que la utilidad del programa depende en gran medida de la apertura que tenga

hacia el mismo, el director de la escuela. Las propuestas y posibilidades de acción ante las mismas dependerán de la aprobación y apoyo de la dirección de la Institución Educativa.

El Maestro Comunitario debe hacer frente a diversas variables que configuran y condicionan su espacio y funciones de trabajo, al mismo tiempo que, en tanto profesional que trabaja en la vida cotidiana de los educandos, debe ser capaz de decodificar esa demanda institucional, de dotarla de “sentido y significado” en función de los abordajes que den cuenta de la especificidad de su formación académica y de la competencia profesional demandada ante las diversas situaciones presentadas (Pontes, 2003; Gianna, 2011).

No obstante, ese resignificar de la demanda se torna una construcción compleja y tensa para el Maestro Comunitario, comprendiéndose a sí mismo como un profesional que apuesta al cambio y a recomponer el deseo por estudiar de los educandos, elaborar la demanda considerando nuevas significaciones, supone cuestionar la demanda de la escuela, la demanda del saber tradicionalmente legitimado (Schvarstein, 1991) lo que deviene en un temor personal por sus situación laboral como trabajador asalariado.

Desde sus propios relatos sus funciones consisten principalmente en apoyo pedagógico a los NNA dentro del espacio educativo y del acompañamiento familiar de aquellas cuestiones que los mismos identifican como necesidades de las familias en relación a los procesos vitales y educativos de los educandos.

Para este punto, y en concordancia con las entrevistas realizadas a Maestros Comunitarios, considero surge la necesidad apremiante de otros profesionales que puedan aportar desde sus disciplinas y especificidades en la construcción de las necesidades de los NNA y en la consecuente resolución de las mismas.

El trabajo con las familias en pos de construir y acordar acciones junto con las propuestas de los equipos de trabajo de la escuela, en función de brindar herramientas y soportes a ese NNA en proceso de construcción, supone una capacitación que excede la formación del MC, la cual todos los entrevistados manifiestan necesitar. Ante determinada representación de la diversidad de realidades de los educandos, el MC no es capaz de captar aquello imperceptible en la misma, problematizar, por ejemplo, los motivos reales que devienen en los períodos de ausentismo. Para lograr cambios significativos, el MC necesita servirse de los saberes de otros profesionales que problematizando la situación puedan indagar sobre

las dinámicas familiares, sobre las necesidades que emergen de las mismas, sobre los recursos disponibles, sobre su condición de habitabilidad, en sí sobre aquellos aspectos que puedan dar origen a la situación referida.

Si bien los MC cuentan con el apoyo de los servicios y profesionales disponibles en la comunidad del territorio para las situaciones que lo ameriten, los mismos concluyen en que no un recurso suficiente para sostener los procesos educativos, necesitan para tales fines un grupo de profesionales que trabajando desde la escuela y de forma articulada con ellos, logre captar aquellas necesidades de NNA y de sus referentes que no son perceptibles para ellos, pero que de forma latente condicionan y estructuran las acciones asumidas.

La escuela necesita de otros profesionales que, trabajando desde el área de lo social, psicológico y médico puedan aportar estrategias idóneas de resolución ante las problemáticas emergentes, dinamizando las situaciones y mejorando el tránsito por la escuela primaria de los niños, niñas y adolescentes.

El Programa Maestros Comunitarios es un gran insumo para el área de la Educación, pero su función debería delimitarse, comprenderse y respetarse. Es un profesional que no debería asumir características diferentes dependiendo de las necesidades del momento y no debería tampoco intervenir sobre la vida cotidiana de los NNA y sus familias si no tiene las capacitaciones necesarias para realizar esa labor. Por constituirse en acciones que se llevan a cabo en la vida cotidiana de los sujetos, no debería comprenderse desde el Sistema Educativo, las Políticas Sociales y el Estado como tal, como una acción que puede ser desarrollada por cualquier tipo de profesional.

Desde la Institución Educativa, reconocer la necesidad de profesionales con formaciones específicas es también no seguir vulnerando los derechos de individuos que ya se encuentran inmersos en situaciones de vulnerabilidad social. Es no responsabilizarlos por su situación. Articular acciones interdisciplinarias supone también, dignificar el vínculo de las familias con la escuela, implica volver a la familia parte de la comunidad educativa.

Con la intención de construir a la escuela como un espacio diferente para los educandos, de encuentro con los saberes, pero también de encuentro con ellos mismos y sus trayectorias vitales, la escuela debería adaptarse y reestructurar sus lógicas tradicionales, siendo flexible a los aportes de las nuevas disciplinas que configuran su espacio curricular (Collazo, 2013).

Bibliografía

- ANEP–CODICEN (2021). *Estado de Situación 2020. Monitor de Educación Inicial y Primaria 2020*. Administración Nacional de Educación Pública y Dirección Sectorial de Planificación Educativa. Uruguay.
- Angulo Benítez, S. y Marques, A. (2015). Las nuevas políticas sociales de articulación en el territorio - El caso de Cercanías en la región norte de Uruguay. En Couto, M y Weisz, B (coord.). *Políticas sociales en cercanía: infancia y juventud en contexto de pobreza y vulnerabilidad social*. Montevideo: UR. FCS.
- Ariés, P. y Duby, G. (org) (2001). *Historia de la Vida Privada*. Grupo Santillana de Ediciones. Madrid.
- Barrán, J. P. (1994.). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura “bárbara” (1800-1860)*, Tomo 1 Ediciones de la Banda Oriental. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Montevideo.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. y Haroche C. (2003) *Propiedad Privada, Propiedad social, Propiedad de sí mismo*. Rosario, Homo Sapiens.
- Cazzaniga, S. (2017). La reinención profesional en tiempos de desolación. En Silva, C (coord.). *Transformaciones sociales, protección social y trabajo social*. (pp.46-55) Montevideo: Udelar. FCS-DTS.
- Chacón García, A. (2019.). Programa Maestros Comunitarios: su contribución a la educación nacional. Aportes actuales y futuros de la Licenciatura en Trabajo Social para un abordaje colaborativo. Tesis de grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales.
- Collazo, Mercedes (2013). *El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos)*. En InterCambios, nº 1, marzo.
- Fernández y Del Cueto, A.M. (1989) “El dispositivo grupal”. En: *Lo Grupal II*. Buenos Aires: Ed. Búsqueda

- Fonseca, C. (2005). Concepciones de familia e prácticas de intervención: una contribución antropológica. En *Saúde e Sociedade* v.14, n.2, Faculdade de Saúde Pública, Universidade de Sao Paulo.
- Foucault, M. (2000). *Clase del 17 de marzo de 1976. Del poder de soberanía al poder sobre la vida*. En Foucault, M. *Defender la Sociedad*.
- Freire, P. (2002). *La pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI editores. Argentina.
- Gianna, S. (2011.). Vida cotidiana y Trabajo Social: límites y posibilidades en la construcción de estrategias de intervención profesional. *Revista Cátedra Paralela* No 8. La Plata. Pp. 48-68
- Grassi, E. (2008). La política social, las necesidades sociales y el principio de la igualdad: reflexiones para un debate 'post – neoliberal. En Ponce Larraín, J. (editor): *Es posible pensar una nueva política social para América Latina*. FLACSO Ecuador – Ministerio de Cultura. www.biblio.flacsoandes.edu.ec
- INEEd (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. INEEEd, Montevideo.
- Laluz Bresciano, A. (2019.). El rol del trabajo social en los equipos del Programa Escuelas Disfrutables: ausencias y necesidades en la Educación Primaria Pública. Tesis de grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales.
- Lieberman, B. ([s.d.]). La Experimentación Pedagógica de una Escuela en Movimiento. Escuelas 321-178 de Casavalle. Montevideo. UDELAR, FHCE, MEC, CEIP.
- Mallardi, M. (2014.). *La intervención en Trabajo Social, mediaciones entre las estrategias y elementos táctico-operativos en el ejercicio profesional*, en Mallardi, M. (Compilador) *Procesos de Intervención en Trabajo Social: contribuciones al ejercicio profesional crítico*. Colegio de Trabajadores Sociales de la provincia de Buenos Aires. La plata.
- Mancebo, E. (2009). Las políticas de inclusión educativa: una nueva mirada sobre un viejo problema. En Serna, M. (Coord) (2010). *Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate*. Uruguay.

- Martinis, P. y Falkin, C. (2017). Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación. En Martinis, P., Míguez, M., Viscardi, N., y Cristóforo, A. Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión. Montevideo, Uruguay: Udelar-CSIC.
- Mioto, R (2015). Familia, trabajo con familias y Servicio Social. Rumbos TS, año X, N° 12, 2015. Traducido por Romina Mariguin Martínez. Universidad Nacional de Chile. Santiago de Chile.
- Oberti, P.; Liberman, B. y Cafaro, A. (2021). Elucidando el trabajo de las maestras comunitarias en el marco de la emergencia social. En Míguez, M. N.; Mariatti, A. y Sande, S.(Coord.). «Contexto 2020» *Diálogo de saberes desde el Trabajo Social*. (pp.87-92). Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- OPP-MIDES (2018). Educación en *Reporte Uruguay 2017*. Oficina de Planeamiento y Presupuesto y Ministerio de Desarrollo Social. Uruguay. Pp. 137-160.
- Ortega, E. y Beltrán, M.J. (2019). Transformaciones de las prácticas profesionales en las nuevas políticas sociales: el caso de *Uruguay Crece Contigo*. En Vecinday, L y Bentura, J (coord.). *Intervenciones sobre la pobreza en el Uruguay progresista: entre la asistencia y la activación*. (pp.135-164) Montevideo: Udelar. FCS.
- Pichón-Riviere, E. (1975): “Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales”, en Pichón-Riviere, E. *El Proceso Grupal*. Bs. As. Ediciones Nueva Visión.
- Pontes, R. N. (2003.). Mediación: categoría fundamental para el trabajo del asistente social, en: Borgiani, E; Guerra, Y. y Montañó, C. *Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. Cortez Editora. Sao Paulo. Pp.201-220.
- Schvarstein, L. (1991) *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Bs. As.: Paidós. Cap. 1. “Psicología Social de las organizaciones”.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación

Viscardi, N., (2012), El gobierno de la educación en Uruguay: autonomía e interinstitucionalidad en debate. En: Coria, A., Reguera, A., (Comps.), V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas (VEIPE), Córdoba, Argentina: AUGM, PPE, NEPI,

Zinola Rodríguez, P. (2017.). El ejercicio profesional del trabajador social en la educación primaria pública: análisis crítico del programa Escuelas Disfrutables. Tesis de grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales.

Fuentes documentales:

Ley General de Educación Nro. 18537. 12 de diciembre de 2008.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Ley de Urgente Consideración Nro. 19889. 09 de julio de 2020.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>

Programa de Escuelas A.PR.EN.D.E.R. <https://www.dgeip.edu.uy/programas/aprender/>

Programa Maestros Comunitarios. <https://www.dgeip.edu.uy/programas/pmc/>

Programa de Escuelas Disfrutables. <https://www.dgeip.edu.uy/programas/ped/>

Evaluación PMC (2013).

<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/evaluacion-pmc-2013.pdf>

Documento: Hacer escuelas entre todos (2016).

<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2016/pmc/hacerEscuelaEntreTodos16.pdf>