



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Universidad de la República
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Trabajo Social

Monografía Licenciatura en Trabajo Social

**Tejiendo Saberes: El Programa Maestros Comunitarios y su influencia en la
Escuela N°157**

Estudiante: Mayra Gorostiaga

Tutora: María Cabo

Montevideo, 23 de octubre de 2024.

Agradecimientos

Con gratitud y afecto, deseo dedicar estas palabras a las personas que han sido fundamentales en mi camino académico y personal.

A mi madre, por ser mi pilar y mi refugio, por su amor incondicional, su fortaleza y por siempre creer en mí, incluso en los momentos más difíciles. Gracias por enseñarme el valor del esfuerzo y la perseverancia.

A mi padre, quien ahora me cuida desde el cielo, por sus enseñanzas y su ejemplo de integridad y dedicación. Aunque no estés físicamente, tu espíritu y tus consejos me han acompañado en cada paso de este proceso.

A mi hermano, por su constante apoyo, por ser mi confidente. Tu comprensión y tu ánimo han sido invaluable, y tu ejemplo de superación siempre me ha inspirado a seguir adelante.

A mis sobrinos, cuyas sonrisas y entusiasmo han llenado de alegría mis días. Su energía y curiosidad me han recordado la importancia de seguir aprendiendo y creciendo.

A mis amigas/os que me dejó la facultad, por su amistad sincera y por los momentos compartidos. Gracias por ser mi soporte, por las risas, y por estar siempre ahí, brindándome su apoyo y compañerismo.

A mis amigas/os, por su inquebrantable amistad, por estar siempre a mi lado, celebrando mis logros y brindándome su apoyo en los momentos de desafío. Su presencia ha sido un faro de luz y motivación en este viaje.

A mi compañero, por su paciencia y apoyo.

A mi tutora, por su guía y dedicación durante todo el proceso de mis prácticas pre profesionales y en la elaboración de esta monografía. Su sabiduría, paciencia y compromiso no solo han enriquecido mi formación académica, sino que también han dejado una huella en mi desarrollo personal y profesional. Gracias por creer en mi potencial y por acompañarme en cada etapa de este camino.

¡A todas/os, gracias!

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. Metodología	9
2.1. Técnicas de recolección de datos	9
3. Antecedentes	11
4. Marco teórico	12
4.1. La educación como bien público	12
4.2. Infancia: como sujeto de derecho	17
4.3. El rol del Trabajo Social y el derecho a la educación	22
4.4. El Programa Maestros Comunitarios: "Otra forma de hacer escuela"	26
5. Capítulo Analítico: El PMC en la Escuela N°157	29
5.1. Del discurso a la práctica: características del PMC en la Escuela N°157	29
5.2. Características del abordaje del PMC con los niños y niñas	31
5.3. Características del abordaje del PMC con las familias	35
5.4. Características del abordaje del PMC con las instituciones y su viabilidad en la escuela	38
5.5. El Trabajo Social en la Escuela N°157	43
6. Conclusiones	50
7. Bibliografía	54

GLOSARIO

ANEP (Administración Nacional de Educación Pública)

A.PR.EN.D.E.R (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas),

CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria)

MC (Maestros Comunitarios)

PED (Programa Escuelas Disfrutables)

PMC (Programa Maestros Comunitarios)

1. Introducción

El presente trabajo se enmarca en la monografía final de Grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

El estudio que aquí se presenta se centrará en analizar el abordaje que realiza el Programa Maestros Comunitarios atendiendo las trayectorias educativas de los niños y niñas en la Escuela n°157 “Treinta y Tres Orientales”.

El interés por esta temática surge a partir de las prácticas pre profesionales realizadas en el marco del Proyecto Integral “Cuidado humano, Derechos e Inclusión Social”, realizadas en el período 2021-2022 en la Escuela N°157. La misma se ubica en la ruta 8 Brigadier Gral Juan Antonio Lavalleja, departamento de Montevideo, en el kilómetro 21. Al observar de cerca las dinámicas y desafíos que enfrentan niños y niñas en su proceso educativo en la escuela, me interesé por el abordaje que realiza el Programa Maestros Comunitarios para atender las trayectorias educativas y comprendí la importancia de profundizar en esta área. La necesidad de entender cómo la escuela y, sobre todo, el Programa interactúan para garantizar el acceso, permanencia y egreso educativo de los alumnos se convirtió en un motivo fundamental para mi investigación. Asimismo, esta experiencia intenta contribuir con reflexiones que puedan enriquecer las prácticas educativas y la investigación desde una perspectiva crítica y comprometida.

Terigi (2009) plantea que las trayectorias educativas tienen dos vertientes, por un lado las trayectorias teóricas que refiere a aquellas esperadas por el sistema educativo donde hay una homogeneización en relación a cómo debe ser el desarrollo académico de los niños, niñas y adolescentes. Esta trayectoria no tiene en cuenta las características particulares de los niños y niñas, y se espera el mismo desarrollo académico para todos por igual. Y por otro lado, las trayectorias reales, en las cuales se puede visualizar la heterogeneidad del curso educativo, que los niños y niñas vivencian más allá de lo estrictamente pautado. Esto último refiere a los factores sociales, económicos y culturales que atraviesan las trayectorias particulares. En este sentido, el sistema educativo segrega a aquellos sujetos con trayectorias educativas reales que por diferentes motivos no pudieron continuar su currícula escolar, quedando rezagados por no cumplir con lo esperado por el modelo de trayectorias educativas teóricas.

Es necesario advertir que la centralidad de la trayectoria teórica oscurece aspectos de las trayectorias reales cuyo mejor conocimiento y consideración podrían ampliar las capacidades de las políticas y de las escuelas para la inclusión educativa. (Terigi, 2009, p.20)

Tener en cuenta las trayectorias reales permite comprender de manera integral al sujeto, con las particularidades enmarcadas en la heterogeneidad del curso educativo de los niños y niñas, que muchas veces son invisibilizadas por la homogeneización de las trayectorias teóricas. Entender la perspectiva de las trayectorias reales permite ampliar las estrategias utilizadas como respuestas o líneas de trabajo para las niñeces.

Resulta pertinente caracterizar el contexto de la Escuela N°157 de Villa García. La misma presenta un antecedente histórico y un estrecho vínculo con el maestro José Pedro Martínez Matonte, el cual permitió un acercamiento con la comunidad barrial de Villa García.

El maestro Pedro Martínez Matonte fue un gran impulsor de la Escuela n°157, en la cual cumplió el rol no solo de maestro sino de director desde 1952 hasta 1975, creando una variedad de espacios de capacitación y coordinación. Según Olivera (2016), Matonte gestionó grupos de padres y niños/as vinculados a la música y emprendimientos para abastecimiento de la escuela, como fue la chacra comunitaria. Esta era trabajada por la comunidad barrial y familias de la institución, los cuales también fueron capacitados por profesionales y trabajadores de la tierra. Además también tuvo apoyo de la Unidad Cooperaria número 1 de Cololo.

En su época, el maestro Matonte fue perseguido y cuestionado por el Estado por promover su pedagogía inclusiva-integral y por dar oportunidades a aquellas personas estigmatizadas educativamente. En la actualidad, por el contrario, se alza como un referente educativo de Villa García.

Hernandez & Pereiro (2021) hacen referencia a la expresión de Matonte “Escuela Abierta”, la cual refiere a aquella que abre “las puertas a la comunidad y las redes” (p.22). A su vez, Olivera et.al (2016) destacan la interacción escuela-comunidad como uno de los aspectos más influyentes en la experiencia educativa. Esta dinámica marcó un momento crucial en el que la escuela se abrió a la comunidad y se convirtió en un centro donde se abordaban diversos temas. Como refiere el propio Matonte, citado en Olivera et al. (2016): “Esto significa que

hay que integrarse a la comunidad, “abrir la escuela para adentro y para afuera”; porque una “escuela abierta donde no exista permiso para entrar, eso es romper barrotes” (p.13).

En alusión al marco político educativo, la Escuela N°157 “Treinta y Tres Orientales” es una escuela A.PR.EN.D.E.R (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas). Dicho programa hace énfasis en la inclusión educativa, la permanencia y el acceso de niños y niñas en el sistema educativo. El mismo trabaja con aquellas escuelas y jardines que están en los quintiles 1 y 2, correspondientes a los niveles de mayor pobreza de las personas.

A.PR.EN.D.E.R se apoya por el CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria) con las diversas implementaciones de políticas innovadoras destinadas a la inclusión y la igualdad, como las escuelas de contexto crítico y el Programa de Maestros Comunitarios.

El programa procura promocionar una iniciativa de políticas de inclusión y equidad educativas, marcando tres aspectos: hacer hincapié en el aprendizaje de los niños y niñas; buscar garantizar la igualdad educativa y que se reconozca y se valore a la escuela como un espacio para generar vínculos, en donde se estipulan acuerdos entre los actores y las instituciones con la finalidad de desarrollar una mejor gestión para el centro educativo (Dirección General de Educación Inicial y Primaria[DGEIP], 2021).

El énfasis en el aprendizaje de los alumnos, en el entendido de que la escuela debe garantizar la equidad educativa, no solo en el punto de partida, sino también en el de llegada; el reconocimiento y la revalorización de la escuela como un espacio potente para desplegar vínculos educativos personalizados, centrados en los alumnos; la concreción de acuerdos entre instituciones y actores que permitan desarrollar de la mejor forma posible la gestión del centro educativo. (Mancebo y Alonso, 2012, p.10).

Además, la escuela cuenta con el Programa de Alimentación Escolar (PAE) y es dispositivo 1 del Programa Escuelas Disfrutables (PED). La escuela tiene un equipo conformado por una Trabajadora Social y una Psicóloga con presencia en la institución dos veces por semana. El Programa Escuelas Disfrutables (PED), adscrito al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), fue implementado en el año 2008 y tiene como propósito intervenir de manera multidisciplinaria, abordando los

derechos y prácticas en concordancia con el contexto sociohistórico de las escuelas públicas. El PED apunta a “la promoción y prevención de los aspectos integrales que favorecen los aprendizajes, así como también al fortalecimiento de la dinámica institucional, fomentando los factores de cambio y de innovación” (Mancebo y Alonso, 2012).

En lo que respecta al Programa Maestros Comunitarios, este fue creado en el año 2005 a partir del trabajo interinstitucional y el esfuerzo entre dos instituciones públicas: el Consejo de Educación Inicial y Primaria de ANEP y el Ministerio de Desarrollo Social. Este tiene como finalidad promover una serie de estrategias de enseñanza innovadoras que tendrán impacto en el aprendizaje de los estudiantes, para que al mismo tiempo la institución tome otras acciones en relación a los niños, niñas, sus familias y la comunidad. Está integrado por la comunidad docente y, según este mismo ente, es indispensable construir acuerdos con las familias, trabajar junto a las mismas como aliados en los procesos pedagógicos de los niños y niñas (Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria [DGEIP] (2011). Como expresa Eloisa Bordoli (2015) la finalidad del programa se encuentra en la construcción de un hacer escuela con la comunidad, dándole una mayor participación a las familias y voz a los maestros y maestras, para así construir una nueva visión del niño/a ya no como carente, sino como sujeto de posibilidad.

En base a la experiencia del Programa Maestros Comunitarios que se desarrolla en la Escuela N° 157 es que surgen las siguientes preguntas orientadoras del tema de la presente monografía: ¿Qué características tiene el Programa Maestros Comunitarios (PMC) en la escuela n°157?, ¿Cómo influye el PMC en los niños, niñas, familias y comunidad de la escuela N°157?, y ¿Qué características tiene la intervención del Trabajo Social en el Programa Maestros Comunitarios de la escuela N°157?

Es a partir de estas preguntas orientadoras que se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo General

Analizar el abordaje que realiza el Programa Maestros Comunitarios (PMC) atendiendo las trayectorias educativas de los niños y niñas de la Escuela n°157.

Objetivos específicos

1. Describir las características del PMC en el ámbito de la Educación Primaria.
2. Indagar en el abordaje del PMC con las niñas, niños, familias y comunidad de la Escuela n°157.

3. Indagar en el abordaje del Trabajo Social desde el espacio ocupacional en Educación Primaria en el marco del Programa Maestros Comunitarios en la escuela n°157.

La presente monografía se estructura en base a los siguientes apartados: en primer lugar se presentarán los antecedentes vinculados a la temática, seguidamente se desarrollará la metodología empleada y en los siguientes capítulos el marco conceptual profundizará sobre las categorías analíticas delimitadas en el objeto de estudio: educación, infancia y rol del Trabajo Social.

Posteriormente se expondrá el análisis del material recogido en el trabajo de campo y por último, se presentarán las conclusiones a partir del trabajo desarrollado, presentándose fortalezas y debilidades identificadas y una mirada disciplinar desde el Trabajo Social.

2. Metodología

El presente trabajo monográfico se desarrolló a partir de una investigación cualitativa de carácter exploratorio. Según Vasilachis (2006) la metodología cualitativa se enfoca en:

la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local. (p.7)

2.1. Técnicas de recolección de datos

Para poder cumplir con el planteo de investigación propuesto, como técnicas de recolección de información se aplicaron el estudio de fuentes documentales y la entrevista semi estructurada.

Según Valles (2000) un estudio documental refiere a aquellos datos que se obtienen de la lectura y comprensión de documentos previos a la investigación y que aportan para la misma. Por su lado, Borja (2016) plantea que: “la investigación documental es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema” (Borja, 2016, p.17).

Para la presente monografía se tomaron como fuentes documentales: tesis de grado y de maestría, artículos de revistas científicas, documentos institucionales de educación primaria y algunos informes de las prácticas de Trabajo Social en la Escuela N° 157 en el marco de la asignatura del Proyecto Integral.

Otra técnica de recolección de información que se utilizó fue la entrevista semi estructurada, la cual según Corbetta (2007) presenta:

Un “guión”, con los temas que debe tratar en la entrevista. Sin embargo, el entrevistador puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular las preguntas. En el ámbito de un tema determinado, el entrevistador puede plantear la conversación de la forma que desee, plantear las preguntas que considere oportunas y hacerlo en los términos que le parezcan convenientes, explicar su significado, pedir al entrevistado que le aclare algo que no entiende o que profundice sobre algún aspecto cuando lo estime necesario, y establecer un estilo propio y personal de conversación. (pp. 352-353)

Se realizaron un total de seis entrevistas a referentes de la escuela N.º 157, llevadas a cabo en la propia escuela:

- E1. Maestra Comunitaria 1
- E2. Maestra Comunitaria 2
- E3. Maestra Comunitaria 3
- E4. Secretaria y Ex Maestra Comunitaria
- E5. Directora de la Escuela
- E6. Psicóloga del Programa Escuelas Disfrutables

La letra “E” refiere a la palabra “entrevistada” y así serán citadas a lo largo del capítulo analítico.

En cuanto al criterio de selección de las entrevistadas, se tuvo en cuenta su trayectoria en el centro educativo, en la comunidad y su experiencia en el PMC. También se consideró el nivel de intercambio y colaboración con las estudiantes del Proyecto Integral durante las prácticas pre profesionales en la escuela. En particular las Maestras Comunitarias entrevistadas poseen

una larga trayectoria dentro del PMC y una colaboración y aporte directo con las prácticas pre profesionales de Trabajo Social. En un principio se intentó entrevistar a la Trabajadora Social que forma parte del Programa Escuelas Disfrutables, pero por motivos de disponibilidad no se logró acceder a una entrevista.

3. Antecedentes

Para el desarrollo de este trabajo se realizó una búsqueda de antecedentes nacionales vinculados a la temática, en donde se encontraron artículos, monografías de grado y de maestría.

En primer lugar se encontró el trabajo de grado de Analía Chacon Garcia titulado “Programa Maestros Comunitarios: su contribución a la educación nacional. Aportes actuales y futuros de la Licenciatura en Trabajo Social para un abordaje colaborativo” del año 2019. El mismo tuvo como objetivo analizar el PMC desde los enfoques ético-político y teórico, y vincular las posibles relaciones interdisciplinarias con el trabajo social. Como resultado principal la autora destaca:

En la interacción de los maestros comunitarios con las familias, se da un espacio de construcción, deconstrucción y reconstrucción de su accionar. En ese lugar afectivo que es el familiar, todo se transforma, se vuelve diferente, y el rol del maestro comunitario se sustenta realmente en los principios de la pedagogía crítica. Pedagogía crítica con un docente que mantiene un diálogo significativo, que interactúa con los niños y sus familias, que enseña pero también aprende (Chacón, 2019, p.42)

Otro antecedente que se toma en cuenta es la monografía final de grado de Jimena Blanco Kunsch “Traspassando los confines de la escuela: análisis crítico del Programa de Maestros Comunitarios en el abordaje con familias y la inserción del trabajo social en escuelas” realizada en el año 2009. La temática que trabajó refiere al:

Programa de Maestros Comunitarios que crea la figura desolada del maestro en el abordaje con familias, y cómo en paralelo existe una escasa inserción del Trabajo

Social en Primaria dentro de las escuelas públicas catalogadas como de "contexto sociocultural crítico", específicamente de Montevideo. (Blanco, 2009, p.7).

Como principales resultados la autora plantea que el Programa de Maestros Comunitarios es una propuesta que brinda una atención integral y le da al maestro otro lugar más allá del aula y lo educativo, acercándose a otras realidades y potenciando su trabajo con los niños, niñas y sus familias. Además, subraya la importancia del trabajo interdisciplinario y del rol de los Trabajadores Sociales en dicho programa.

Por último, se toma el antecedente de la Tesis de maestría en Trabajo Social de Paribanú Freitas De Leon del año 2020, titulada “Educación, interdisciplinariedad y ruido social. Una aproximación a los proyectos ético-políticos implicados en las prácticas profesionales de Psicólogos y Trabajadores Sociales en la Educación Primaria uruguaya postdictadura”. La misma tuvo como objeto de estudio analizar las transformaciones vinculadas a la inserción profesional de psicólogos y trabajadores sociales en el campo de la Enseñanza Pública Primaria del Uruguay, a partir de su participación en diferentes programas de atención psicosocial desarrollados post dictadura (1985-2015). En sus principales resultados se destaca que aún existen desafíos que son significativos en la implementación de las prácticas intervencionistas que responden a los contextos y necesidades emergentes en el entorno educativo postdictadura. Dicha tesis hace énfasis en la necesidad de abordar estos aspectos para mejorar la efectividad de las intervenciones y su impacto de bienestar y desarrollo en los estudiantes.

4. Marco teórico

La construcción conceptual del objeto de estudio aborda tres grandes categorías: educación, infancia y rol del Trabajo Social.

4.1. La educación como bien público

Esta categoría es fundamental para comprender el papel del Programa Maestros Comunitarios en la Escuela n°157 y su relación con las trayectorias educativas de los niños y niñas. Que la educación se conciba como un derecho humano fundamental, de carácter universal y que debe ser accesible para todos y todas, se relaciona directamente con lo que plantea el PMC al buscar garantizar el acceso a la educación de los niños y niñas que se encuentran dentro del Programa. Por otro lado, es de suma importancia realizar una caracterización de la educación

uruguay porque esta sienta las bases para el desarrollo de programas educativos como lo es el PMC.

En este contexto nos abocaremos a una exploración exhaustiva del derecho a la educación, cuya complejidad se manifiesta en su doble naturaleza como un derecho civil y político, estrechamente vinculado al respeto de la libertad en el ámbito educativo, y como un derecho social y económico (Filardo y Mancebo, 2013).

Según Filardo y Mancebo (2013), el derecho a la educación se manifiesta como un derecho social y económico que implica la asunción de responsabilidades gubernamentales en la creación y financiamiento de centros educativos, con el propósito inequívoco de garantizar la universalidad del acceso educativo para niños, niñas y adolescentes. Se debe “reconocer y garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes” (p.24), aludiendo a que el rol que cumple es fundamental, implicando “una puerta de entrada al ejercicio de otros derechos, opera como multiplicador y permite el acceso al mundo laboral, la seguridad social, la representación política” (p.25).

Los autores plantean que en la última mitad del siglo XX y los primeros años del siglo XXI, el reconocimiento del derecho a la educación ha adquirido un destacado lugar en la agenda internacional, marcada por la adopción de diversos tratados, convenciones y declaraciones que han resultado de complejas negociaciones entre múltiples actores. Es así que “la conceptualización de la educación como un derecho humano es históricamente reciente” (Filardo y Mancebo, 2013, p.19).

Por otro lado, si se toman los aportes de Pablo Martinis (2012), el desarrollo del sistema educativo en Uruguay puede ser definido “como un proceso de establecimiento de una sociedad disciplinada” (p.23). En su libro, Martinis cita a Hunter, el cual refiere a que más allá:

del discurso fundador del sistema educativo uruguayo en una perspectiva liberal de reconocimiento de derechos, nos parece claro que la referida postura también puede ser vinculada con la necesidad de responder a un problema de gobierno, de administración de una población”. (p.24)

Según Martinis (2012), este enfoque es crucial para evaluar la evolución posterior del sistema educativo uruguayo, aunque se debe reconocer que la conformación del campo problemático que surge con la creación de sistemas educativos centralizados y estatales no puede ser atribuida únicamente a esta consideración. Es esencial reconocer los complejos procesos de formación del sujeto pedagógico moderno uruguayo, que se desarrollaron en el contexto de la expansión de un sistema capitalista y democrático que distinguía al país dentro de la región.

Basándonos en las reflexiones presentadas por Martínis (2013, 2015), en el ámbito pedagógico moderno se concibió la relación educativa como un encuentro dentro de una institución que tenía como propósito principal la transmisión de un legado cultural. Esta transmisión se llevaba a cabo entre individuos que, en su mayoría, estaban marcados por una desigualdad, es decir, algunos tenían acceso al conocimiento mientras que otros carecían de él. La función esencial de esta relación educativa era reducir esta brecha, permitiendo que los estudiantes, a través del acceso a este legado cultural, pudieran equipararse en conocimientos y derechos con sus maestros y entre ellos mismos, independientemente de su posición social, económica o política.

Este enfoque, arraigado en una larga tradición pedagógica, estableció en la conciencia colectiva un principio fundamental: la educación es el medio principal que la sociedad moderna ha generado para promover la igualdad entre sus miembros. Este principio refleja una perspectiva pedagógica liberal que tiende a minimizar las diferencias entre los individuos, enfocándose únicamente en sus habilidades y capacidades naturales (Martinis, 2015).

En el caso uruguayo, esta concepción sobre el papel de la educación se consolidó a lo largo de las primeras décadas del siglo XX, coincidiendo con la construcción de un "estado de bienestar" que priorizaba la integración social. La escuela adquirió entonces un papel central en la promoción de una imagen de país cohesionado y progresista, con un sólido sistema de educación pública (Martinis, 2012).

Bajo este marco se entiende que "la escuela es uno de los ámbitos principales en el desarrollo de las capacidades, las habilidades y los talentos de niñas y niños, así como un escenario privilegiado para la construcción ciudadana" (Llambí, et al, 2014, p.13). En la misma línea, la institución escolar cumple las funciones de transmitir la cultura de la época de generación en generación, para de esta forma interiorizar a los niños y niñas en los hábitos culturales: "la

institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social” (Bourdieu, 1997, s/p).

Sin embargo, Gentili (2009) plantea que en un sistema educativo cada vez más complejo y diverso, las oportunidades de educación se ven afectadas por la desigualdad. Este sistema se caracteriza por su heterogeneidad, falta de igualdad y creciente polarización, lo que resulta en una segmentación de diferenciación marcada. En esta estructura, los bienes educativos no se constituyen como derechos universales e inalienables. Esta situación se basa en una contradicción: mientras se proclama la igualdad ante la ley, el mercado impone desigualdades significativas en el acceso a bienes y recursos educativos, reflejando así las diferentes oportunidades de cada individuo (Gentili, 2009).

Sumado a esto, Bourdieu y Passeron (2009) plantean que “la desigualdad inicial de diversas capas sociales ante la educación se muestra ante todo en el hecho de que están muy desigualmente representadas” (p.13). Esta desigualdad genera que la trayectoria educativa de los niños y niñas se vea condicionada por el nivel social y económico de su entorno y familia, por lo que las oportunidades para aquellos individuos que provienen de clases desfavorecidas son menores, a diferencia de los niños y niñas que vienen de otro ámbito socioeconómico.

En esta línea de pensamiento, las trayectorias escolares se vinculan directamente con el ejercicio del derecho a la educación. Terigi (2009) plantea una contrastación entre las “trayectorias escolares reales” y las “trayectorias escolares teóricas” y refiere a que el sistema prevé determinados recorridos de los niños, niñas y adolescentes, pero hay quienes presentarían trayectorias desacopladas. En lo relativo a las “trayectorias escolares teóricas” la autora refiere a que estas “expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2009, p.19). Es decir que las trayectorias teóricas están diseñadas con base en la estructura y organización de los sistemas educativos y, a su vez, en las normativas y regulaciones vigentes. Pero según Terigi (2009), si bien las “trayectorias escolares teóricas” se ven basadas en una estructura organizada y normativa, las “trayectorias escolares reales” son las que efectivamente realizan los estudiantes en el sistema, las cuales distan mucho de lo que se plantea como “trayectorias teóricas”, porque “gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2009, p.19).

Concretamente, la educación en Uruguay constituye un pilar fundamental y es consagrada como un derecho desde el “Código de la Niñez y la Adolescencia”, así como en la Ley General de Educación n° 18.437 (2008) que en su artículo 1 plantea que es de “interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa” (Ley General de Educación, 2008).

En la ley del año 2008 se estableció el derecho a la educación como un principio fundamental y, más específicamente, de las políticas educativas públicas. Esta afirmación del derecho puede considerarse como un avance significativo en comparación con las leyes anteriores de 1985 y 1973, que no hacían referencia explícita al derecho a la educación. En la ley del 2008, además, el derecho a la educación se vincula explícitamente con el derecho a la participación y el respeto (Filardo y Mancebo, 2013).

Específicamente en los distintos planes quinquenales de los últimos gobiernos se ha puesto énfasis en la educación, particularmente en el rezago estudiantil, el cual se presenta como un problema social de gran consideración para el país, porque implica dificultades en el desarrollo de una sociedad. En cuanto a los planes educativos que existen en nuestro país para combatir la desigualdad, se puede visualizar que ha habido un avance en los mismos pensando en diferentes estrategias educativas que favorezcan a niños, niñas y adolescentes. Pero resulta interesante saber en qué medida son efectivas y verdaderamente significativas para que los estudiantes puedan, por ejemplo, culminar sus estudios.

Poniendo en consideración lo planteado por Goldthorpe, citado en Menese (2020):

el sistema educativo ha hecho grandes esfuerzos pedagógicos y didácticos para combatir la desigualdad educativa, creando dispositivos de inclusión para aquellos provenientes de hogares con menor capital cultural, por tanto, es cuestionable la persistencia del mecanismo de conflicto e imposición frente a un número significativo de dispositivos de equidad. (p.38)

Ante esto, Viscardi (2017) plantea que es necesario trabajar sobre la relación que se da en aula, con la escuela, como también dar cuenta de cómo se sienten niños y niñas, adolescentes y profesores. La autora plantea que esto da la oportunidad de trabajar los sentimientos, la vida cotidiana, así como también entender, por ejemplo, el por qué de la inasistencia de los

estudiantes a la escuela. La autora sugiere que esta comprensión profunda ofrece una oportunidad para abordar aspectos emocionales y cotidianos que influyen en el proceso educativo. En este sentido, el análisis de las experiencias y emociones de los involucrados en el proceso educativo puede contribuir significativamente a mejorar la calidad de la educación y promover un ambiente escolar más inclusivo y enriquecedor para todos los actores involucrados.

En conclusión, la educación en Uruguay comprende no sólo un derecho humano fundamental, sino también un pilar esencial para la construcción de una sociedad democrática. La consagración del derecho a la educación en marcos legales como el "Código de la Niñez y la Adolescencia" (2004) y la Ley General de Educación n° 18.437 (2008) representa un avance significativo en la promoción de una educación inclusiva y de calidad.

No obstante, las trayectorias escolares y las desigualdades socioeconómicas evidencian que, pese a los esfuerzos legislativos y de las políticas públicas, persisten desafíos significativos en la efectivización de este derecho. Las oportunidades educativas desiguales y la segmentación del sistema educativo revelan una contradicción fundamental: mientras se proclama la igualdad de acceso, las condiciones socioeconómicas siguen siendo determinantes para el éxito educativo.

Este contexto subraya la necesidad de enfoques educativos que reconozcan y aborden estas desigualdades estructurales, promoviendo un sistema educativo que no solo iguale oportunidades en la teoría, sino que también las garantice en la práctica. Como argumenta Gentili (2009), la verdadera lucha por el derecho a la educación no solo fortalece la democracia sino que está intrínsecamente ligada a la lucha por un modelo de sociedad más justa y equitativa.

4.2. Infancia: como sujeto de derecho

*Infancia y adolescencia son construcciones
históricas que se configuran y se desplazan una
y otra vez.*

Ignacio Lewkowicz

En el siguiente capítulo se hará una contextualización socio histórica del concepto de infancia, desde una perspectiva de derechos. Interesa reconocer a la infancia como una etapa crucial y a los niños y niñas como sujetos de derecho para abordar las necesidades educativas y sociales de manera adecuada y respetuosa.

Desde la última década del siglo pasado, y coincidiendo con la ratificación por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 de la Convención sobre los Derechos del Niño, ha surgido un creciente interés en el tema de la infancia, tanto en el ámbito socio-político como en el académico. Este aumento en el interés se refleja en la ampliación significativa del campo de estudios e investigación de diversas disciplinas, que han dirigido su atención hacia las diversas problemáticas y fenómenos que impactan en la niñez contemporánea. La aceptación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y sus repercusiones legales, políticas y culturales han sido un factor fundamental en este proceso de reconocimiento social y académico de la infancia (Leopold, 2012).

Según Leopold (2012) a fines del siglo XIX y principios del siglo XX la noción de infancia se fue modificando en contra de aquellas otras perspectivas que la consensuaron como de explotación y falta de atención. Para que esto se diera, la familia y la escuela como instituciones educativas tuvieron un papel relevante como ámbitos para la crianza y formación de una infancia valorada.

Por su parte, Ariès (1988) manifiesta que la infancia y la familia como se las conoce actualmente, surgieron y se consolidaron en el siglo XVII. En su obra, el autor expone que las personas eran consideradas niños/as o adultos por sus comportamientos y apariencia física, y no por su edad cronológica. Ejemplifica que en la Edad Media se consideraban a los niños y niñas como adultos en miniatura.

En el siglo XIX no se promovía una imagen distinta de los adultos y los niños y niñas, es decir, los mismos compartían todos los hechos de la cultura. En cuanto a esto, Barrán (1992) plantea que “Los niños y los mayores estaban por doquiera omnipresentes (...) en ejecuciones públicas de los reos, en velorios se encontraban los niños y en el ámbito de los juegos a los adultos” (p.101).

Sumado a esto, Leopold (2002) considera que la infancia durante este período de tiempo era identificada por el castigo, el cual era legitimado tanto por la escuela como por la familia. Así mismo, se visualizaba el abandono y una relación dominante en el binomio padres-hijos. La autora manifiesta que predominaba una imagen de la infancia como algo sin importancia, a partir de lo cual no se construía un lazo de afecto entre los progenitores y los niños y niñas. Es a partir de las últimas décadas del siglo XIX, como señala Barrán (1992), que se da lugar a una infancia diferente, en donde:

le serán vedados rubros enteros de la actividad social (las ceremonias de la muerte, por ejemplo) y otros se le reservarán especialmente (la escuela y el juego), y, sobre todo, adultos y niños se separarán de manera rigurosa en los dormitorios, en los almuerzos y cenas, en la enseñanza, en las diversiones y espectáculos. (Barrán, 1992, p.101)

Hasta el momento, el castigo físico era corriente pero a partir del año 1848, el mismo comienza a ser prohibido. Y es sobre esta base que comienza un proceso donde el niño/a pasa a ser aceptado, valorado y cuidado tanto por sus padres como por la escuela.

Leopold (2002) menciona que a partir de este contexto socio histórico se empieza a desarrollar un respeto hacia la infancia, sin el castigo físico. Entonces, con el correr de los años, esta nueva noción de niñez comienza a tomar fuerza. La niñez empieza a ser una parte emocional de la familia, la que se la cuida de los ámbitos a los que no pertenece. La infancia comienza a ser pensada desde un lugar de vulnerabilidad frente a los adultos, ya que se toma a la adultez como etapa de madurez. Por su parte, Barrán (1992) plantea que se comienzan a inculcar en la infancia valores morales de manera que el niño/a se disciplinara.

Moras (2000) plantea que la etapa sensibilizadora y de disciplinamiento, que fue el inicio de concebir al niño/a por fuera de los adultos, pretendía que también tuviera respuesta a las carencias generadas por la pobreza, no solo material sino también en cuanto a valores, para lograr la base de una infancia protegida.

Por otro lado, es importante destacar que en el año 1989 se ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño, que tiene como cometido responsabilizar a los Estados a la protección y cumplimiento pleno de todos los derechos de los niños y niñas. La Convención genera un cambio en el concepto de infancia y tal como plantea Garcia Méndez (1994): “del menor como objeto de la compasión-represión, a la infancia adolescencia como sujeto pleno de derechos, es la expresión que mejor podría sintetizar sus transformaciones” (p.83).

En tal sentido, los parlamentarios reafirman la idea de que la filosofía subyacente a la nueva legislación busca reemplazar el término "<menor>" por "<niño y adolescente>". En este aspecto, argumentan que este cambio no se limita simplemente a una modificación de nombres, sino que implica una nueva percepción respecto a los niños/as y adolescentes,

surgida en las últimas décadas. Esta perspectiva reconoce a los niños, niñas y adolescentes como verdaderos "sujetos de derecho" "entendidos como titulares de derechos, deberes y garantías inherentes" a su condición de personas humanas (Leopold, 2012, p.52). Asimismo, resalta la responsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado en asegurarles las medidas especiales de protección que requieren como sujetos en proceso de desarrollo (Leopold, 2012).

En concordancia con lo planteado, esta misma Convención promovió la Doctrina de Protección Integral, que busca que los Estados cumplan sus normativas hacia la niñez teniendo en cuenta la realidad social en la que se encuentran, específicamente en cuanto a la familia y la intervención desde las políticas que se desarrollan.

Baratta, citada en Leopold (2012), hace referencia a que en los primeros años de la década de los 90, la tensión entre la situación legal y la situación de hecho en materia de derechos de la niñez marcaba un momento esencial y necesario en el proceso de cambio social en América Latina. Según Baratta, la Convención sobre los Derechos del Niño, y los cuerpos normativos que se desarrollaron luego de esta se ajustaron al tratado internacional y se consideraron condiciones necesarias pero no suficientes para transformar las condiciones de vida de la infancia. Según su visión, cuanto más influyentes sean las "variables estructurales en el proceso de producción e implementación del derecho, tanto más grande puede ser la distancia entre la situación jurídica y la situación de hecho 1992" (Barata, citada en Leopold, 2012, p.129).

A su vez, el período en el que las orientaciones de la Doctrina de la Protección Integral en relación a la infancia ganaron terreno en el discurso, coincidió con un marcado proceso de adopción de ideas neoliberales. Estas ideas promovieron la "austeridad fiscal, la privatización" (Leopold, 2012, p.129) y tercerización de servicios públicos, así como la liberalización de los mercados, lo que resultó en una reducción del papel del Estado en áreas clave de la vida social. La implementación de estas políticas tuvo consecuencias devastadoras en América Latina, aportando al aumento de la desigualdad social.

Esto fomenta que se comience a pensar a las familias con sus propias características, para dejar de lado la presión del deber ser. La Convención, además, se basó en tres principios, el primer principio es el "Interés Superior del Niño" y su objetivo es que los Estados firmantes tienen la obligación de garantizar la protección y promoción de los derechos de los niños y niñas. El segundo principio es el de no discriminación, el cual se refiere a que los derechos

deben ser protegidos sin importar sexo, raza, etnia y religión. Y por último, el principio de la participación, el cual plantea que los niños y niñas deben ser escuchados y tenidos en cuenta, dejando de lado la concepción de la niñez como objeto.

Leopold (2012) da a conocer que desde que la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención Internacional de los Derechos del Niño el 20 de noviembre de 1989, y que Uruguay la ratificó el 28 de septiembre de 1990 (Ley N° 16.137), el país se vio obligado a revisar sus leyes y regulaciones relacionadas con la infancia y la adolescencia, en línea con las nuevas corrientes dominantes de la Doctrina de la Protección Integral.

A partir de esta perspectiva se crea en Uruguay el Código de la Niñez y la Adolescencia, en el año 2004. El primer artículo de este documento establece que la niñez conlleva desde el nacimiento hasta los trece años, el segundo artículo refiere a los niños/as como protagonistas de sus derechos y obligaciones y el tercero reconoce al niño/a como sujeto de derecho en desarrollo (Código de la Niñez y la Adolescencia, 2004).

El Código de la Niñez y Adolescencia permite establecer una relación directa entre infancia y familia puesto que en el mismo se plantea como figura principal de desarrollo y acompañamiento a la familia, y tal como plantean Cal, *et al.* (2003) señalan que la familia representa un pilar esencial en la sociedad y un entorno natural para el crecimiento de todos los niños. Por ello, requiere recibir protección y asistencia necesaria para poder cumplir con sus responsabilidades y satisfacer las necesidades de sus integrantes.

Esto puede ser cumplido si la familia posee las capacidades, tanto económicas como socioculturales, para dar respuesta a esto mismo. Es por esto que el Estado debe crear programas que cumplan un rol de apoyo a los niños y niñas, y sus familias. Esto repercute de manera positiva en el desarrollo y crecimiento del infante, dado que la ausencia del sostén de la familia en los niños y niñas evidencia, según el documento de la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030 (2008):

que estas carencias afectan negativamente el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas afectivas de estos niños (...) lo cual se traduce en fuertes dificultades de aprendizaje desde el inicio del ciclo escolar y problemas para adquirir habilidades para la vida en general. (p.14)

Así, en conjunto con las familias, el sistema educativo desempeña un papel fundamental en

la socialización, la transmisión de la cultura y la distribución de recursos. Y es a partir del vínculo entre escuela y familia que algunos programas educativos, como el Programa Maestros Comunitarios, buscan fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas, atendiendo sus necesidades educativas en un marco legislativo que los ampara y los tiene realmente en cuenta.

4.3. El rol del Trabajo Social y el derecho a la educación

En el presente apartado se caracterizará el Rol del Trabajo Social como profesión, y su vínculo con el sistema educativo. La elección de esta categoría se fundamenta, en la necesidad de abordar y entender cómo el Trabajo Social puede contribuir a garantizar el derecho a la educación en los centros educativos.

Para comenzar, Claramunt (2009) plantea que:

Se parte de concebir a la profesión como un producto sociohistórico -con continuidades y rupturas- signada por múltiples determinaciones que la configuran y reconfiguran como profesión social e institucionalmente legitimada. El Trabajo Social se encuentra atravesado y determinado por el contexto macrosocial e institucional en el que se inscribe. (p.91)

La misma autora manifiesta que en el contexto actual se observa que se han producido cambios significativos en el Estado, producción y formas de abordar la cuestión social a través de políticas sociales, incluyendo aspectos como la pobreza y la marginalización social, especialmente en el proceso de institucionalización de las políticas sociales. Según Claramunt (2006), el Trabajo Social surge para la atención a las manifestaciones de la cuestión social producto de las desigualdades y de las políticas sociales implementadas por el Estado. Es decir que la profesión se encuentra vinculada a todos los ámbitos donde hay fragilidad y exclusión. A su vez, si se retoma lo expresado por Sarachu (1999), el Trabajo Social:

tiene su centro de atención en los segmentos más empobrecidos de la población, fragilizados y excluidos en diferentes ámbitos, especialmente los referidos a la exclusión de derechos sociales o con acceso limitado de los mismos. Es en este

sentido que se requiere de la prestación de servicios públicos no mercantilizados para atender los requerimientos de estos sectores. (Sarachu, 1999)

La intervención del Trabajador Social es entonces una respuesta determinada que se da ante los procesos y transformaciones sociales, aunque estas respuestas no son siempre las mismas, sino que son resultado de una realidad histórica particular (Parra, 2002, s/p). Sumado a esto, Alvarado (2007) manifiesta que no existe un criterio único de intervención, dado que cada situación está compuesta por diferentes variables (contexto histórico, social, cultural y económico), las cuales van a definir y configurar la estrategia de intervención profesional.

Si nos centramos en Uruguay, la educación pública desempeña un papel fundamental en la sociedad, guiándose por principios fundamentales como la obligatoriedad, gratuidad, laicidad y el principio de igualdad de oportunidades. Estos principios están respaldados por el Estado, que se compromete a asegurar el cumplimiento de este derecho (Ley General de Educación, 2008).

Bajo este marco, la incorporación del rol del Trabajador Social en el ámbito educativo formal en Uruguay se ha desarrollado como una respuesta a las crecientes necesidades de atención integral a los estudiantes y sus familias. Este enfoque multidimensional reconoce que los logros académicos no dependen únicamente de factores pedagógicos, sino también de condiciones sociales, emocionales y económicas. Así, la presencia de Trabajadores Sociales en las instituciones educativas comenzó a consolidarse en el país a medida que se identificó la necesidad de abordar problemáticas como la desigualdad socioeconómica, la exclusión social y la violencia en sus diversas formas (Claramunt, 2018; Silveira dos Santos, 2021).

En este sentido, el espacio ocupacional del Trabajo Social en el sistema educativo puede cumplir un rol fundamental a la hora de garantizar el ejercicio del derecho a la educación, construyendo lazos “entre los centros educativos y la comunidad; participando en instancias en donde se representa a la escuela (...) como parte de un territorio y una colectividad local” (Blanco y Sánchez, 2014, p.39). Así, su función se amplía hacia una dimensión más transformadora e integral. Por lo tanto, al plantear una perspectiva integral de las situaciones que aborda, el Trabajador Social no solo puede intervenir en los problemas inmediatos, sino que también es capaz de promover y potenciar a los sujetos y las comunidades para generar cambios significativos en los procesos educativos.

El trabajo con las familias, los niños y niñas en las instituciones educativas es parte de su campo de acción. Y, además, el Trabajador Social puede ser un mediador entre las instituciones y el territorio, buscando la cooperación y colaboración de la colectividad local, desde donde se puede visualizar a la educación como una responsabilidad compartida. De esta forma, la escuela no solo es vista como un espacio educativo, sino como una parte fundamental de la comunidad. Siguiendo a Claramunt (2018) quien realizó un trabajo sobre el rol de las Trabajadoras Sociales en Uruguay:

En el sector de la educación las entrevistadas desarrollan funciones y tareas de asesoramiento institucional especialmente ante situaciones críticas o problemáticas emergentes, como lo son las relaciones violentas entre los diferentes actores integrantes de las instituciones educativas, o en lo que refiere a la interrelación con las familias de los niños y jóvenes y vecinos de los centros formativos. Las profesionales contribuyen en el fortalecimiento de los procesos comunicativos y el desarrollo de interacciones tendientes al logro de un buen clima de trabajo entre todos los participantes. (p.223)

En este contexto se destaca la importancia que puede tener el Trabajo Social en relación a las trayectorias educativas, entendiendo que en dicho proceso se conjugan responsabilidades tanto del centro educativo, como de los Programas específicos que tiene cada centro, y el aporte disciplinar del Trabajo Social. En cuanto a esto, su accionar podría abarcar los ámbitos escolares, familiares y de la comunidad, interviniendo desde la concepción de las diferentes dimensiones que plantea Claramunt (2006): asistencial, investigativa, socioeducativa y ético política.

La dimensión asistencial se refiere al derecho de los sujetos a recursos y políticas sociales que el Trabajo Social puede promover informando, sensibilizando y acompañando desde el ámbito escolar, familiar y comunitario. Bajo esta dimensión se “implementan procesos investigativos que atraviesan su intervención, nutriéndola de conocimientos empíricos que dan cuenta de la situación particular en la que intervenimos y aportes teóricos que les permiten comprender dichas situaciones, así como definir líneas y estrategias de intervención” (Claramunt, 2006, p.9).

La dimensión investigativa del Trabajo Social, “contiene múltiples expresiones, es decir que se manifiesta de diferentes formas en la práctica profesional e implica el desarrollo de estudios acerca de la realidad en la que por lo general interviene” (Claramunt, 2009, p.94). Al aproximarse a las familias, el profesional debe entenderla como parte de un todo, y no como sujetos de intervención aislados. Para ello es necesario conocer y realizarse preguntas reflexivas, y críticas que permitan aproximarse a la situación familiar. Se hace prioritario indagar sobre la historia familiar, sus tradiciones, sus valores, su historicidad y sobre las diversas manifestaciones que atraviesan a esa familia (Blanco y Sánchez, 2014, p.35).

Con respecto a la dimensión socio educativa, el Trabajo Social puede ubicarse desde un rol de mediación en el abordaje de las necesidades de las familias, niños y niñas, y las posibilidades de resolución. Se busca que los sujetos puedan analizar sus realidades, busquen recursos y puedan potenciar los mismos para mejorar su calidad de vida y realidad social:

es un componente del accionar profesional que posibilita la generación de aprendizajes socialmente compartidos, por sujetos que fortalecen de este modo su capacidad de analizar su realidad, plantear alternativas de cambio y definir su direccionalidad, así como participar activamente de procesos de negociación con otros actores y de gestión de las soluciones o alternativas que se proponen.” (García, citado en Claramunt, 2006, p.14).

Por último, la dimensión ético-político engloba las anteriores dimensiones planteadas, dado que según Claramunt (2006) introduce al área de los valores, principios y orienta la direccionalidad de la intervención. Se entiende que la misma atraviesa todos los componentes del Trabajo social y, a su vez, permite la colaboración, reflexión y cuestionamiento sobre la propia intervención y las relaciones de poder presentes.

Dentro del sistema educativo uruguayo, la disciplina se ha insertado en diferentes programas y a través de las escuelas públicas como las que constituyen el Programa Maestros Comunitarios. En este sentido, los procesos de intervención del Trabajo Social en el área educativa fueron cambiando, comenzándose a integrar en los equipos del ámbito escolar, en primer lugar desde una dimensión asistencial y posteriormente como un profesional que promueve el cambio favoreciendo el vínculo entre las instituciones, familias y comunidad (Claramunt, 2006).

Por lo tanto, se reconoce el papel fundamental que esta profesión desempeña en las escuelas y en las trayectorias educativas de los niños y niñas. El análisis de estas trayectorias escolares requiere desvelar y desnaturalizar situaciones que en el entorno escolar se perciben como "lo no esperado" o externas al ámbito educativo. Para ello, es importante entender que lo escolar no se limita solamente a lo que sucede dentro de la institución, sino que incluye la relación dentro y fuera de las instituciones, abarcando lo cotidiano, social y subjetivo (Calvo, 2018).

4.4. El Programa Maestros Comunitarios: "Otra forma de hacer escuela"

El Programa Maestros Comunitarios se originó a partir de una iniciativa llevada a cabo en 1994 por la organización de la sociedad civil, El Abrojo. En 1996 esta propuesta recibió apoyo de la Administración Nacional de Educación Pública pero no es hasta el 2005 que esta iniciativa adquiere carácter de política pública, siendo revisada y ampliada para incluir otras áreas de acción y llegando a ser implementada en Educación Inicial y Primaria, además del programa Infamilia, perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social (Dibot, *et.al*, 2013). Este proceso de convertirlo en política educativa requirió una expansión, para lo cual se formó un equipo interinstitucional encargado de llevarlo a cabo. Esta colaboración entre organizaciones de la sociedad civil y el Estado, en particular entre el Ministerio de Desarrollo Social (Mides) y el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), así como entre técnicos, maestros, directores y diferentes escuelas, ha definido la forma en que este programa aborda la educación y opera en el ámbito escolar. Comienza así a desarrollarse un enfoque que si bien recoge elementos importantes de la tradición educativa nacional, apunta al trabajo con las familias.

La implementación del Programa Maestros Comunitarios (PMC) introduce un nuevo actor en el ámbito educativo, conocido como el Maestro Comunitario, el cual plantea desafíos significativos en la estructura tradicional de la enseñanza al buscar intervenir en nuevos ámbitos y momentos pedagógicos. Además, la labor del maestro comunitario, enfocada en la vida cotidiana del niño y niña, destacó la relevancia de disponer de espacios de coordinación y diálogo entre los equipos docentes de la escuela y los maestros comunitarios de diversas instituciones (Folgar, 2010). Como manifestó Bordoli (2015), se aspira a romper con las construcciones del rol docente que tanto daño le han hecho a la educación y al colectivo, para resituarlos desde un lugar de facilitadores y de posibilidad, resignificando la tarea docente.

El PMC busca tener un impacto positivo en la comunicación, para volverla más fluida entre la escuela, las familias y los niños y niñas, y que repercuta favorablemente en la asistencia escolar y el rendimiento. Además:

las maestras comunitarias consideran que todos los niños se benefician de alguna manera con el programa, ya que al poder trabajar con niños que presentan problemas de conducta o de relacionamiento con otros, y pueden mejorar estos aspectos, el resto de sus 36 compañeros de aula terminan viéndose favorecidos por estos cambios también, ya que mejora el ambiente de clase (ANEP, MIDES, 2015, p.35)

Dentro de los objetivos del PMC se encuentra la construcción de un hacer escuela con la comunidad, como expresa Bordoli (2015), dándole voz a los maestros y una mayor participación a las familias. Bordoli (2015) plantea que el Programa Maestros Comunitarios interpela a la forma escolar y a sus espacios más rígidos y que, a su vez, plantea una nueva perspectiva desde la cual se ve al niño y niña como sujeto de posibilidad y no como carente o con vulnerabilidades, sino como un individuo con potencialidades y capacidades para participar activamente en procesos de aprendizaje significativos. A su vez, se busca valorar la diversidad de los estudiantes, reconociendo así su individualidad y promoviendo una educación inclusiva y equitativa.

Es crucial destacar que el enfoque del Maestro Comunitario se centra en lo pedagógico, sin desvirtuar la función principal de la escuela, la cual radica en la transmisión del patrimonio cultural. Y se enfatiza la importancia de que el docente no pierda su papel central en este proceso. Es notable cómo esta orientación hacia lo pedagógico se refleja en todas las líneas de acción del Programa (Conde, citado en Bordoli, 2015). Esta característica distintiva “ha sido una señal de identidad” (Ramos, citado en Bordoli, 2015, p.15) desde sus inicios.

En el contexto de la educación inclusiva, es esencial reconocer que el aprendizaje no se limita a las experiencias dentro del aula. Según la Dirección General de Educación Inicial y Primaria [DGEIP]: "el derecho y la posibilidad de aprendizaje de todos los niños, más el reconocimiento de que no solo se aprende en la escuela ya que hay múltiples trayectorias para avanzar en el aprendizaje" (s/f), subraya la importancia de valorar y apoyar las diversas formas en que los estudiantes pueden adquirir conocimientos y habilidades. Bordoli (2019) agrega que los lineamientos socioeducativos del programa se configuraron con la finalidad de

restablecer las consecuencias desfavorables que la crisis del año 2002 había ocasionado, principalmente en el ámbito educativo.

Al comienzo de su implementación, el PMC se incorporó en aquellas zonas que se consideraban de mayor pobreza y de menor asistencia educativa. Además, en los inicios del PMC, más de la mitad de los niños y niñas de aquellas escuelas que ingresaron al Programa presentaban alto índice de repetición. Siguiendo a Dibot *et al.* (2013), las características a nivel educativo de las familias de los niños y niñas que ingresaban al programa refieren a que en su mayoría tenían primaria completa o incompleta. Por su parte, Martinis y Stevenazzi (2008) expresan que se debe mejorar el intercambio entre la institución y la comunidad, para así disminuir la deserción escolar; y por otro lado proporcionar sostén para los niños y niñas con un bajo rendimiento escolar. Los autores hacen hincapié en que se venía de una etapa de muchas repeticiones y rezagos, muchas veces afectados por la segregación social que vivían.

Esta correlación llevó a que las escuelas donde se instaló el Programa Socio Comunitario tuvieran una impronta social-educativa. Por su parte, Almirón y Folgar (2010) plantean que “desde el programa se re-plantea el desafío de enseñar garantizando las posibilidades de los niños provenientes de barrios pobres, de realizar trayectorias sostenidas en la escuela” (p.74). Además, los autores añaden que el PMC propone objetivos que mejoran las condiciones y calidad en la educación como derechos para los niños y niñas, a partir de “generar nuevos tiempos y espacios de aprendizaje en la propia escuela, en los que la clave es la interacción y participación de los alumnos a través de la organización de pequeños grupos y metodologías activas y variadas” (Almiron, 2010, p.14).

Es por lo anteriormente mencionado que, según ANEP, DGEIP y MIDES (2016), el PMC es una política educativa que tiene como objetivos fomentar el interés por aprender y mejorar los vínculos con la escuela y la familia a través de los cambios que genera este programa. Cabe destacar que el PMC trabaja en el marco de dos líneas. La primera refiere a la alfabetización de los hogares y se trabaja con el objetivo de brindarle herramientas a las familias de los niños y niñas para que los puedan apoyar en su trayectoria educativa. En esta línea, el Maestro Comunitario busca una conexión entre el referente adulto del niño/a y el niño/a en proyectos que tienen como finalidad la lecto escritura. El PMC plantea como base que la familia se vea integrada a la escuela desde lo pedagógico, buscando que el niño/a siga ejerciendo su derecho a la educación y al aprendizaje, y sus referentes familiares sean

impulsores y compañeros de este proceso. Se trabaja en pos de lograr una educación integral acompañada por su familia, lo que genera mayor motivación para los niños y niñas.

Por otra parte, la segunda línea genera dispositivos grupales que buscan la conexión escuela-comunidad-familia con talleres semanales que favorezcan el proceso escolar. Uno se desarrolla como espacio de aprendizaje y otro para la aceleración escolar. Estos talleres se basan en tareas donde los alumnos incorporan expresividad y actividades de juego lúdico (ANEP, DGEIP, MIDES, 2016).

Bordoli (2019) define tres elementos a partir de los cuales el PMC contribuye a una equidad curricular: la distribución de conocimientos a partir del programa escolar pero teniendo en cuenta la particularidad de cada alumno, el reconocimiento del niño y niña como sujetos de derechos y con posibilidades de aprendizaje, y por último, la participación en el aula y el entorno escolar:

En este sentido, la escuela, a pesar de las limitaciones apuntadas, puede constituirse en un espacio de socialización donde sea posible aprender de la presencia del otro y la pertenencia social; la institución pública donde se descubran las ventajas de cooperar por sobre las de competir y se desarrollen las capacidades crítico-reflexivas. (Bustelo, 2023, p.56)

5. Capítulo Analítico: El PMC en la Escuela N°157

En el presente apartado se desarrollará el análisis de las entrevistas realizadas en conjunto con las fuentes documentales a la luz de los objetivos diseñados en la presente monografía.

5.1. Del discurso a la práctica: características del PMC en la Escuela N°157

A partir del trabajo de campo realizado se desprende que en particular en la Escuela N°157, el Programa Maestros Comunitarios presenta una trayectoria desde el año 2005 y se integra por la comunidad docente que forma parte de la escuela. La misma cuenta con cuatro maestras comunitarias que ejercen dicha función, dos maestras comunitarias en el turno matutino y dos maestras en el turno vespertino, las cuales trabajan a contra turno. Cabe destacar que el rol de Maestra Comunitaria se vuelve un rol diferente al de las maestras de aula por el hecho de que sale del centro educativo, se acerca al domicilio de las familias,

interactúa y recorre la comunidad barrial. En cuanto a lo que refieren las entrevistadas, es importante mencionar que quien tiene el cargo de Maestra del PMC debe tener un conocimiento de la comunidad, además de los niños y niñas, así como una actitud proactiva que proponga y realice actividades diversas. Esto último también debe ser desde un pensamiento inclusivo teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades de quienes se encuentran dentro del Programa.

La Directora de la Escuela N°157 planteó que las Maestras Comunitarias son parte de la institución desde hace tiempo, lo que promueve un vínculo cercano y de confianza con los niños y niñas que allí concurren, valorando así el rol de las mismas dentro de la institución:

Para mí el contar con Maestros Comunitarios es algo muy importante que no lo debemos perder (...) la importancia que tiene el poder derivar algunas situaciones complejas a los maestros comunitarios y atenderlos desde otra mirada distinta al maestro de clase. (E1, Directora)

A su vez, de las entrevistas realizadas y desde el recorrido por las prácticas pre-profesionales de Trabajo Social, surge que los niños y niñas pueden ser seleccionados para formar parte del PMC por los docentes, directores o también pueden ser valorados por recursos sociales de la comunidad que pueden derivar a los niños, niñas y sus familias al PMC a partir de la detección de necesidades que podrían ser abordadas desde un apoyo educativo. Así mismo, las propias familias pueden expresar el interés de que sus hijos sean parte del programa, por ya tener experiencia con el mismo o por recomendación de otros miembros barriales y/o familiares. Pero cualquiera sea la derivación, el PMC realiza una evaluación para poder seleccionar aquellos niños y niñas que necesitan el apoyo educativo, y que se realizará en paralelo al marco curricular.

Como ya se ha planteado, el PMC persigue dos grandes objetivos o líneas de acción:

- a) Mejorar la interrelación entre la escuela y la comunidad. El Maestro Comunitario desarrolla con las familias una serie de estrategias de manera de aumentar el capital social familiar y las posibilidades de apoyo a la tarea escolar de los niños.
- b) 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. (Ministerio de Desarrollo Social [MIDES], 2021)

En la Escuela N°157, el apoyo escolar se dirige especialmente a aquellos estudiantes que enfrentan dificultades en su proceso de aprendizaje. Además, la prevención del abandono escolar es otro objetivo fundamental que tiene el PMC en la institución. Para ello se implementan estrategias dirigidas a reducir la deserción escolar, brindando apoyo tanto a los estudiantes como a sus familias. A su vez, se busca garantizar la permanencia y el logro educativo de todos los alumnos, ofreciendo recursos y servicios, promoviendo la continuidad en la trayectoria educativa.

Es así que la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria [DGEIP] (2011) afirma que “este espacio se logra con acuerdos entre el Maestro de Aula, Maestro Comunitario y la Dirección de la escuela, ya que requiere que el niño sea promovido a un grado superior en el transcurso del año” (p.3).

5.2. Características del abordaje del PMC con los niños y niñas

A partir de las entrevistas se desprende que la Escuela N° 157 es una escuela A.PR.EN.D.E.R, la cual funciona en doble turno y tiene una matrícula de aproximadamente 1000 niñas y niños, de los cuales 15 asistieron al Programa de Maestros Comunitarios durante el año 2023.

Siguiendo los lineamientos generales que se propone el PMC, su abordaje con los niños y niñas dentro del aula trabaja diversos aspectos como: los vínculos, el apoyo escolar y la integración. En la entrevista con la Psicóloga del Programa Escuelas Disfrutables da a conocer que el impacto que tiene el PMC en la escuela:

Genera otro vínculo con la escuela, otra cercanía, desde otro lugar. El hecho de que sean los grupos un poco más reducidos, el trabajo es diferente desde la metodología y porque el encuadre también lo habilita, entonces produce un acercamiento diferente

con la escuela, una integración del chico en el vínculo con sus pares de otra forma.

(E6. Psicóloga del Programa Escuelas Disfrutables)

En este marco se destaca la implementación de dispositivos grupales para el aprendizaje y la aceleración escolar, lo que sugiere un enfoque flexible y adaptativo para abordar las necesidades educativas diversas de los estudiantes. De las entrevistas se desprende que en relación a la aceleración escolar, la Maestra Comunitaria trabaja con los niños y niñas con extraedad, con alto índice de repetición, inasistencia y/o ingreso tardío al sistema educativo, aportando una singularidad que acompaña el proceso de enseñanza. Este aspecto hace a la flexibilidad en torno a los tiempos educativos, especialmente en lo que refiere al trabajo que plantea el programa fuera del aula.

Por otro lado, el PMC propone un enfoque inclusivo que se refleja en la atención especial que se presta a la integración educativa, donde se trabaja con grupos multigrado para promover la interacción positiva entre los niños y niñas y apoyar su desarrollo integral:

el fuerte está en la pata de integración educativa, dónde vos tenés un conjunto multigrado porque tenés gurises de primero hasta sexto, que vas sumando, vas trabajando desde otro lugar, desde la capacidad de vincularse que tienen ellos, ya sea porque son muy introvertidos o porque son muy extrovertidos y bueno, a esa una interacción saludable. (E2, Maestra Comunitaria)

En el caso particular de Villa García, las entrevistadas resaltan que dentro del PMC se trabaja con aquellos/as niños/as que son muy introvertidos en la socialización, así como con aquellos que presentan otras dificultades de vinculación con sus pares, como problemas de conducta o que se destacan por personalidades sumamente extrovertidas. Se promueve la integración a través de actividades que buscan abordar las diversas necesidades de los niños y niñas. Estas actividades no solo proporcionan un espacio seguro y estimulante para el aprendizaje, sino que también fomentan la interacción entre los estudiantes, y promueven el desarrollo de habilidades sociales. Además, al ser actividades lúdicas y expresivas, permiten que los niños y niñas exploren y expresen sus emociones de manera creativa, lo que puede contribuir significativamente a su bienestar emocional y social. A través de estas dinámicas, los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar juntos, compartir ideas, aprender unos de otros.

Esto no solo fortalece los lazos entre los estudiantes, sino que también promueve un sentido de pertenencia y comunidad dentro del entorno escolar.

Los abordajes se realizan por medio del juego reglado, juegos de mesa, juegos de pelota (manchado, básquetbol, fútbol). Y, además, en el turno matutino también hacen énfasis en escritura, lectura y manualidades. Se constata entonces cómo:

el juego nos abre puertas para enfrentar la experiencia del desorden y la sensación de caos, inherente a la vida misma, especialmente en estos tiempos de incertidumbre y aceleración de los cambios, porque, en términos generales, todos los juegos tienen reglas que son aceptadas por los que participan: se juega en un espacio determinado y sabiendo que basta la sola decisión para que el juego termine. (David et al, 2006, p. 20)

De esta forma, el juego representa una manera de estar en el mundo, una actitud frente a las cosas. Según David *et al.* (2006) "una pobre experiencia lúdica implica un bajo desarrollo de las habilidades sociales fundamentales para una sociedad en continuo proceso de cambio" (p.26). Por el contrario, una rica experiencia lúdica podrá contribuir, entonces, al desarrollo de esas habilidades socioemocionales necesarias para la vida en sociedad.

Las Maestras Comunitarias resaltaron la importancia de fortalecer los vínculos emocionales y sociales entre los estudiantes y sus familias, así como entre los propios estudiantes. Se destacó el trabajo en grupo como una herramienta fundamental para promover la autoestima, el respeto por las reglas y la cooperación. Esto es parte de la estrategia de "Dispositivos grupales en la escuela para favorecer desempeños educativos" ya que se enfoca en crear un ambiente propicio para el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Así es como lo trasmite la secretaria de la escuela, que también es ex Maestra Comunitaria:

Capaz que no específicamente vas a trabajar la forma de vivir o cómo escribir un cuento, no se trabaja directamente eso, pero a toda esa parte de la autoestima, de la seguridad, de la confianza, le va a generar el sentirse parte de que se puede, de que hay otras realidades, de que capaz que no soy tan buena en matemática, pero mirá cómo ando y me destaco en arte, o en cocina, o en huerta, o en un montón de cosas.

Entonces eso también va a fortalecer la autoestima y lo va a transmitir a otras cosas.

(E4, Secretaria y Ex Maestra Comunitaria)

En el caso particular de Villa García, se destaca como muy importante el trabajo que se realiza en la huerta y la labor que realizan tanto aquellas maestras que cumplen el rol de comunitarias, como aquellas/os que no ocupan tal cargo.

Desde lo expresado por la Secretaria, se pueden vincular los conceptos desarrollados de Bourdieu (1997) en la presente monografía sobre cómo la valorización de diversas habilidades y talentos puede influir en el desarrollo de la autoestima y la confianza de los estudiantes. Al ampliar el concepto de capital cultural más allá de las habilidades académicas tradicionales, y al adaptar el habitus para incluir una mayor diversidad de logros, se puede promover un entorno educativo más inclusivo y equitativo. De esta forma, desde los aportes del autor se aprecia cómo el reconocimiento de múltiples formas de capital cultural y el ajuste del habitus contribuyen a fortalecer la autoestima y la confianza de los estudiantes, ayudándoles a desarrollar una visión más integral y positiva de sí mismos.

A su vez, es relevante incorporar las contribuciones de Freire, citado en Verdeja (2019) sobre la educación como un proceso que trasciende la mera transmisión de conocimientos. Freire entiende la educación como un vínculo profundo entre la cultura y el proceso de socialización de los individuos. En este contexto, el rol del maestro es crucial, ya que desde temprana edad debe no solo educar, sino también formar, proporcionando herramientas para la construcción de identidad. Verdeja destaca la importancia de que la educación integre el legado cultural en el proceso de socialización, creando un espacio donde los estudiantes puedan internalizar valores y conocimientos colectivos. Este enfoque subraya la necesidad de una formación crítica y consciente, que permita a los individuos no solo adaptarse al mundo, sino también transformarlo.

De esta forma, es posible visualizar a la educación como una herramienta fundamental para la transformación social. La educación debe capacitar a los individuos para cuestionar y cambiar las estructuras de poder existentes, en lugar de simplemente reproducirlas. Al integrar el legado cultural en el proceso educativo, las maestras pueden fomentar una comprensión más profunda y compartida de la sociedad, facilitando la construcción de una identidad colectiva, hecho que se deja ver en el caso de Villa García, cuando a partir del PMC se trabaja sobre la socialización de niños y niñas, con el fin de mejorar el vínculo entre pares.

5.3. Características del abordaje del PMC con las familias

Teniendo en cuenta las líneas del PMC, la vinculación con las familias es otro aspecto fundamental en la labor educativa de la Escuela 157, en donde se promueve activamente la participación de los padres y madres en la educación de niños y niñas, reconociendo su papel fundamental, estableciendo canales de comunicación y fomentando una relación de colaboración entre la escuela y el hogar, con el fin de potenciar el proceso educativo.

Las entrevistadas destacaron la importancia de sensibilizar a las familias sobre la relevancia de su participación activa en la educación de sus hijos, así como en la creación de un ambiente de apoyo y comprensión en el hogar. Este enfoque refiere a la línea antes descrita sobre "Estrategias de alfabetización comunitaria", que busca involucrar a la comunidad en el proceso educativo y promover la colaboración entre la escuela y el hogar mediante la participación de grupos de padres y madres.

Por otra parte, la Directora de la escuela relata que en la labor de las Maestras con las familias existen:

las visitas a los hogares para trabajar alfabetización y visitas para invitar a los niños y niñas a participar de la línea (...) Después el otro tema es cuando visitan hogares por el tema de las inasistencias. (E1, Directora)

El encuentro entre el niño, niña y el adulto referente es crucial para el desarrollo educativo porque esta interacción no solo establece un ambiente físico para las actividades escolares, sino que también fomenta la motivación y el deseo de aprender en el niño. Además, permite al adulto referente desempeñar un papel activo como apoyo y guía en este proceso educativo.

Según Folgar y Migiaccio (2010), el contrapunto con el adulto referente del niño y niñas es esencial en el proceso de alfabetización en los hogares. Esto implica reconocer el desafío de los educadores de establecer una relación significativa con este otro adulto que tiene un rol clave en la vida del niño y niña. Inicialmente, esto se manifiesta en la creación de un espacio físico en el hogar, sin embargo, este espacio educativo va más allá de lo físico; su realización abre la posibilidad y el interés de aprendizaje, la oportunidad de apoyo y guía en el adulto referente, y la capacidad de enseñanza en el maestro.

En lo referente al contacto permanente con las familias y al salir de la institución para realizar entrevistas en domicilio, una de las Maestras Comunitarias resaltó la importancia de mantener una presencia constante y confiable en la vida de los estudiantes y sus familias, “no se trata solo de cumplir con una visita porque es parte del trabajo, sino de establecer un vínculo de confianza que va más allá de las obligaciones laborales” (E2, Maestra Comunitaria). Explicó que la confianza se construye cuando los padres ven que el equipo docente está comprometido y dispuesto a ayudar, por ejemplo, entendiendo las razones detrás de una ausencia escolar. Además, mencionó que algunas familias pueden desarrollar una mejor relación con ciertos maestros debido a experiencias personales y el apoyo recibido.

Las entrevistadas hicieron énfasis en la apertura por parte de las familias con el PMC, dado que se abre un espacio desde la empatía, comprensión y solidaridad. A su vez, una de las maestras destacó la importancia de acompañar a los estudiantes en su trayectoria educativa, especialmente durante la transición de educación inicial a primer ciclo. Ella mencionó que en la escuela se esfuerzan por facilitar este proceso, permitiendo que los niños y niñas de jardín junto a sus familias recorran la escuela y se familiaricen con su nuevo entorno: "es un proceso diferente, es mucho más grande, con otros horarios, con otras reglas" (E4, Secretaria y Ex Maestra Comunitaria), explicó, subrayando los desafíos y cambios que enfrentan los niños y niñas en esta etapa.

Los chiquilines de jardín vienen, recorren la escuela, conociendo que también es un proceso diferente, es mucho más grande, con otros horarios, con otras reglas (...) ven los juegos, conocen al maestro que puede llegar a estar en el primer año. Entonces se van acercando y no está abrupto ese cambio de un espacio a otro. Y también en el liceo (...) desde ahora se les va preparando, con talleres, como esa orientación de bueno, ¿qué les gustaría, les gustaría en el liceo o en la UTU, (E4, Secretaria y Ex Maestra Comunitaria)

En cuanto al trabajo del PMC con las familias, se destaca también la relevancia de abordar sus intereses y necesidades específicas. Y esto se realiza, sobre todo, a través de talleres. Un ejemplo de esto es el taller de cocina, que en la Escuela tiene una importancia significativa y que es destacado por la secretaria, quien señala que:

El taller con adultos genera seguridad, confianza e intimidad y permite sacar afuera un montón de cosas que capaz que en la diaria no lo pueden hacer. Y además el intercambio de juntarse con personas que si bien viven en el mismo barrio, tienes distintas realidades, también permite abrir la cabeza y decir hay otras situaciones que pueden ser positivas o mirá qué bravo lo que está viviendo esta persona, y esa persona capaz que no se daba cuenta hasta que no vio que había otras formas de vivir. (E4, Secretaria y Ex Maestra Comunitaria)

El enfoque en el taller de cocina sugiere una estrategia innovadora para involucrar a las familias de una manera práctica y significativa. Esta atención personalizada a las necesidades de las familias no solo fortalece la conexión entre la escuela y el hogar, sino que también contribuye a crear un ambiente de aprendizaje enriquecido y colaborativo.

Esto se relaciona con lo que plantean Folgar y Migliaccio (2010), quienes aluden a que el hecho de posicionarse en lo educativo tratando al otro como sujeto de posibilidad en lugar de carente implica trabajar desde la confianza para reconstruir:

las relaciones de las escuelas con las familias, restituir el deseo de aprender, enriquecer los modos de relacionamiento con el tiempo y el espacio, poder plantear los diferentes saberes como otra manera de acceso a lo cultural y a las posibilidades de aprendizaje, es reconstruir redes de posibilidad que parten de las instituciones educativas, pero que al mismo tiempo las trascienden. (p.8)

Por otro lado, el hecho de facilitar la transición entre los diferentes espacios educativos, se relaciona con el concepto de capital cultural que aborda Bourdieu (1987). Estas acciones posibilitan la familiaridad con los códigos y normas de la institución educativa. Al permitir, por ejemplo, que los niños y niñas recorran la escuela, conozcan a los maestros y maestras y se familiaricen con las reglas y horarios, las maestras comunitarias están fortaleciendo en los estudiantes a adquirir capital cultural. Esto reduce la ansiedad que puede provocar iniciar un nuevo ciclo educativo y facilita la transición, aumentando sus motivaciones en las trayectorias académicas. A su vez, los talleres y actividades de orientación y sensibilización

también contribuyen al capital cultural al proporcionar a los estudiantes información y habilidades que les ayudan a tomar decisiones informadas sobre su educación futura.

Bourdieu argumenta que las instituciones educativas tienden a reproducir las desigualdades sociales existentes. Sin embargo, el acompañamiento y las estrategias de transición descritas por la Maestra Comunitaria apuntan a irrumpir este ciclo de reproducción social negativa, identificando barreras que perpetúan posiciones socioeconómicas desfavorables.

Por su parte, Terra (2010) plantea que la trayectoria socio educativa de los niños y niñas y cómo ésta se desenvuelva, va a depender de las condiciones en las que estén sus familias y cómo la sociedad responda a ello. A partir de esto, las trayectorias educativas varían según cómo la familia resuelve la vida cotidiana de sus niños y niñas de acuerdo a sus posibilidades. Sin embargo, las mismas son presionadas a desplegar estrategias promulgadas por la sociedad actual (Terra, 2010).

La trayectoria es eso, justamente, porque a veces los gurises que van de alguna manera rezagándose en su escolaridad, tiene que ver con una cuestión de poder saber estar dentro del aula, de poder establecer vínculos saludables, y bueno, capaz que potenciándose ahí, dándole herramientas y demás, permite que a veces ellos encuentren un espacio donde pueden explicitar lo que les pasa, la duda que tienen.

(E2, Maestra Comunitaria)

Se vuelve interesante entonces repensar la intervención educativa para que se desarrolle de manera integral. Los lineamientos generales que propone el PMC y la particularidad que asume en la Escuela N° 157 alumbra posibilidades de procesos educativos transformadores fomentando el diálogo de la comunidad y las familias con las instituciones educativas como una oportunidad en lugar de percibirlo como un obstáculo.

5.4. Características del abordaje del PMC con las instituciones y su viabilidad en la escuela

Es importante destacar la estrecha articulación entre el PMC y el PED (Programa Escuelas Disfrutables). En la entrevista, la psicóloga del PED abordó la colaboración entre el equipo docente y el Programa de Maestros Comunitarios. La entrevistada destacó cómo esta

coordinación es fundamental para abordar diversas situaciones que afectan el aprendizaje y la integración de los estudiantes:

Nosotros trabajamos en coordinación con los compañeros del programa de maestros comunitarios, hay algunas situaciones que las compartimos, de hecho, por ejemplo de poder hacer entrevistas en domicilio en articulación de ambos equipos, de poder pensar algunas trayectorias de algunos chicos o que tengan ausentismo o que tengan algunas dificultades en algunas áreas, en esto de la integración o en la línea de integración o en la línea del trabajo más en relación a los aprendizajes específicos.
(E6, Psicóloga del Programa Escuelas Disfrutables)

A su vez, la conexión con las instituciones de la comunidad es otro aspecto fundamental de este enfoque educativo. La integración comunitaria es una prioridad en la Escuela 157 y ella se evidencia en un compromiso activo mediante la creación de redes con otras instituciones y la participación en actividades comunitarias, entre ellas la “Mesa Técnica de Villa García” donde participan distintos representantes de varias instituciones de Villa García, como el CAIF, Policlínica del Monarca, INAU, MIDES, UTU, entre otras . Esta conexión con la comunidad permite a la escuela enriquecer su oferta educativa y brindar un servicio más integral y adaptado a las diferentes realidades contextuales:

El trabajo por la comunidad es esto, es ir al barrio, el establecer redes con otras instituciones, con las policlínicas, con las comisiones barriales, visitar a las familias, que te vean, interactuar en actividades que son de la comunidad. (E2, Maestra Comunitaria)

En esta misma línea, la perspectiva de la Entrevistada 4 reafirma este compromiso por parte de la escuela: “somos como un nexo en realidad, estamos como ahí en eslabones, estamos como juntando los niños y niñas, la familia, el eslabón ahí sería el comunitario” (E4, Secretaria y Ex Maestra Comunitaria). Esta metáfora ilustra claramente el papel central que desempeña la escuela en la conexión y coordinación entre los estudiantes, sus familias y la comunidad en su conjunto.

Sin embargo, las entrevistadas visualizan cómo el retroceso que tuvo el Estado en cuanto a planes y programas dificulta la implementación efectiva de iniciativas y programas que podrían tener un impacto significativo en la comunidad educativa. En este sentido, comentan que la tarea de brindar respuestas reales a problemas sociales se vuelve aún más desafiante, ya que las instituciones se ven limitadas en su capacidad para abordar las necesidades de manera adecuada y sostenible.

En esta línea, es menester destacar el aspecto relacionado a los recursos con los que cuenta la Escuela N°157 puesto que de aquí subyace la importancia de contar con recursos adecuados para asegurar las intervenciones educativas y comunitarias. Las Maestras Comunitarias y otros miembros del equipo educativo subrayan una disparidad notable entre las prácticas implementadas en la Escuela N°157 y los recursos disponibles para llevarlas a cabo.

En relación a los recursos materiales se identificaron limitaciones considerables. Por ejemplo, se mencionó que las maestras comunitarias se ven obligadas a asumir costos adicionales, como el transporte, debido a la falta de asignaciones presupuestarias para estos fines. Esta situación se agrava al no disponer de fondos para actividades didácticas o recreativas destinadas al trabajo de las maestras comunitarias, lo que genera que la propia maestra y la escuela, tengan que salir en búsqueda de recursos barriales que garanticen su labor diario con los niños, niñas y sus referentes. Por otro lado, la falta de previsión en cuanto a condiciones climáticas adversas se resalta como un problema adicional, ya que el programa educativo está diseñado para actividades al aire libre, pero no se considera un plan de contingencia para situaciones como la lluvia. Esta falta de apoyo material impacta directamente en la calidad y continuidad de la educación ofrecida, ya que limita la capacidad de adaptación y respuesta a las necesidades emergentes. A su vez, se destacó la carencia de espacios adecuados para llevar a cabo actividades educativas y comunitarias dentro de la escuela. Esto incluye la falta de salones designados para el trabajo de las maestras comunitarias con los niños y niñas, lo que puede resultar en la necesidad de buscar espacios alternativos, como salones barriales o áreas al aire libre, para llevar a cabo las actividades planificadas.

Los maestros comunitarios acá que recorremos a larga distancia, no nos pagan boletos, salen del bolsillo del maestro o caminas kilómetros (...) no hay ninguna partida ni para salidas didácticas ni para nada entonces en cuanto a recursos

económicos no hay espacios, porque cada escuela tiene que generar su espacio.

(Maestra Comunitaria 1, anexo)

Esto puede vincularse con lo expresado por Serra (2000), quien plantea que existe una crisis de la materialidad, entendida como la disminución de las acciones del estado y las prestaciones de servicios sociales y políticas públicas, que surge con la reducción de los costos estatales. El neoliberalismo busca transformar un modelo estatocéntrico en uno mercado-céntrico, donde el mercado rige y el estado se reduce a su mínima expresión. De esta manera, el desmantelamiento de la red de protección social y la reducción de las políticas sociales termina afectando el sistema de seguridad social y agravando la cuestión social. Según Serra (2000), este desarme del estado de bienestar se llevó a cabo a través de la reducción del gasto en políticas sociales, la privatización de servicios públicos, la fragmentación y focalización de los servicios sociales universales y colectivos, y la descalificación del servicio público. La reducción del estado y la atención social lleva a la crisis de las prestaciones sociales y políticas sociales estatales, que son la "materia prima" del ejercicio profesional en las instituciones del estado. Además, funciones antes ejercidas por el Estado ahora son realizadas por organizaciones de la sociedad civil, en un proceso que Serra denomina "refilantropización de la asistencia". Esto implica un cambio del apoyo brindado por el sector público al ámbito privado, fundamentado principalmente en el recorte del gasto público y, por tanto, en las restricciones de las políticas sociales.

Particularmente desde el punto de vista de las políticas sociales, las entrevistadas expresan una sensación de pérdida debido a la desaparición de programas como Socat y Joven en Red. Estos programas solían extender el alcance de la acción educativa, permitiendo un trabajo en red más efectivo que, lamentablemente, ha disminuido con el tiempo. La consolidación en el territorio institucionalizado se reduce principalmente al rol del maestro comunitario, y se señala la pérdida de cargos como un factor preocupante en este sentido.

Este año está muy complicado. No sé si tiene que ver con la dirección de primaria o tiene que ver con el gobierno que está cortando esa posibilidad de que se hagan las prácticas en la escuela, cuando saben que es re importante. (E5, Directora)

Fue una gran pérdida los programas de territorios, Socat, joven en red, que se podía establecer ahí como un brazo más largo, el trabajo en red te permitía, pero hace un

tiempo para acá lo que viene quedando en territorio institucionalizado es maestro comunitario y seguimos, se han perdido cargos. (E1, Maestra Comunitaria)

Como señala Baraibar (2008) el territorio “adquiere relevancia a partir de las ausencias, básicamente las derivadas de la desestructuración del trabajo y las protecciones sociales” (p.60). El territorio (barrio) comienza a tener un papel de gran importancia para las personas que allí viven, ya que con un Estado ausente, es necesario que surjan otras figuras como las organizaciones, las comisiones barriales, etc. Se espera que el barrio juegue el papel de protector donde los vecinos se deben organizar y atender las necesidades que deberían resolverse en otras esferas. Cuando un Estado está ausente desde lo social, surgen otros referentes que, por su proximidad y confianza, adquieren una importancia significativa para las poblaciones. Ante esto, se percibe que el rol de las Maestras Comunitarias depende o está estrechamente vinculado con los cambios en las políticas sociales y con la percepción de un Estado que, en ciertos aspectos, delega en ellos la responsabilidad de encargarse de las poblaciones vulnerables.

En síntesis, las entrevistas revelan una brecha significativa entre las necesidades identificadas en la comunidad y los recursos disponibles para abordarlas en la Escuela N°157. La falta de inversión y apoyo en estos aspectos representa un obstáculo significativo para la realización de programas educativos en comunidades desfavorecidas, afectando negativamente el desarrollo y bienestar de los niños y niñas implicados. Esto limita la capacidad de la escuela para brindar un apoyo integral a los estudiantes y sus familias. Además, la carencia de recursos con respecto a la falta de un lugar para el desarrollo de las actividades, la falta de presupuesto y el no tener un contrato que garantice el poder cumplir el rol del PMC en la escuela de manera integral, genera un desgaste en quienes ejercen, coordinan e intervienen. No solo del maestro comunitario, sino también desde la directiva y el resto del equipo interdisciplinario. Es crucial retomar esta crítica que plantean las maestras respecto a la diferencia entre lo que propone el PMC como política pública, y la realidad presupuestal bajo la que se desarrolla el programa para poder, efectivamente, construir escuela con la comunidad de una manera más integral.

5.5. El Trabajo Social en la Escuela N°157

El aporte del rol del Trabajo Social en la Escuela N° 157 se aborda a la luz de la práctica pre profesional del período 2021-2022 tomada para la presente monografía. El objetivo principal fue el acompañamiento, la problematización y el fortalecimiento en el abordaje de las diferentes necesidades que presentaban niñas, niños y sus familias, en un trabajo en conjunto con el equipo de maestras de la escuela. En la Escuela N°157, la práctica pre-profesional actuó en base a la demanda de la institución escolar, interviniendo en aquellas situaciones que trascendía el accionar pedagógico del equipo de maestras.

Al comenzar la práctica pre-profesional en el año 2021, se profundizó un conocimiento del territorio de Villa Garcia, recorriendo los distintos barrios-asentamientos en los que viven los niños y niñas que asisten a la escuela: Paso Hondo, El Monarca, Villa Isabel, 8 de Marzo, La Rinconada, Casco Viejo, 6 de Enero y Don Marquez. Se logró visualizar diferentes problemáticas, relacionadas al hecho de que los mismos se hayan asentado en suelos que son tipificados como “zona rural”, lo cual acarrea la falta de saneamiento, el transporte público que no ingresa a los barrios, contaminación ambiental, falta de alumbrado público y vivienda construidas en zonas inundables. Estas problemáticas inciden en los procesos educativos de los niños y las niñas, los cuales son discontinuos dado que muchas veces no pueden concurrir a la institución educativa:

Siempre sabemos que detrás de un ausentismo hay otras cuestiones, el ausentismo es lo que queda como síntoma en la escuela o que más se visualiza, pero después cuando uno empieza a trabajar se abre un abanico de generalmente situaciones en donde hay mucha vulnerabilidad. (E6, Psicóloga)

En este sentido, se resalta la importancia de abordar las necesidades que afectan el proceso educativo y trabajar en un marco interdisciplinario para brindar un apoyo integral en base al contexto del territorio.

A su vez, se visualizaron diferentes problemáticas que enfrenta la escuela en cuanto a su infraestructura, debido a que no hay accesibilidad, falta de salones, baños y espacios techados para realizar actividad física. Además, surgió la incidencia que tienen los factores externos y el contexto, como el bajo peso de los niños y niñas, situaciones de violencia, precariedad económica, de salud y falta de controles médicos. En este marco, el contexto territorial de los

niños, niñas y familias que asisten a la Escuela N° 157 estuvo en estrecha relación con las demandas que se plantearon desde la institución.

La demanda inicial hacia las estudiantes de Trabajo Social se enmarcó en el proyecto de extensión “Pedagogías de la tierra: saberes, trayectorias educativas y soberanía alimentaria en torno a la huerta escolar de Villa García”¹, que tuvo como propósito fortalecer la huerta de la escuela N° 157, promoviendo el ejercicio de los derechos humanos afectados en el marco de la emergencia social ante el COVID-19, particularmente el derecho a la alimentación y el derecho a la educación. Además, esta demanda inicial se vinculó con las trayectorias educativas de los niños y niñas de 5° y 6° año, donde hubo un pedido por parte de las maestras hacia las estudiantes de abordar diferentes temáticas desde el aula desde una perspectiva de derechos. En este sentido se implementó la metodología del taller para el abordaje temático con niñas y niños. Los diferentes talleres llevados a cabo fueron: “Derechos de les niñes”, “Diversidad”, “Diversidad de Género” y “Sexualidad”. A su vez, se realizó un recorrido al Liceo N° 52 como parte del acompañamiento a los grupos de sexto año en su transición de la escuela al Liceo.

Por otro lado, a partir de la experiencia de la huerta escolar, y desde una perspectiva de soberanía alimentaria, se realizaron diferentes actividades desde un abordaje participativo e interdisciplinario junto con estudiantes de otras carreras universitarias y el Programa Integral Metropolitano². Se volvió relevante recuperar la historia en torno a la producción de alimentos que en el barrio circula y se transmite de generación en generación, así como las memorias pedagógicas vinculadas a la experiencia de la Escuela N°157.

Desde el rol del Trabajo Social, se intentó aportar críticamente desde el derecho a la educación y el derecho a la alimentación, derechos que están proclamados en la “Convención sobre los derechos de los niños”, y en el "Código de la Niñez y Adolescencia". Una perspectiva de derecho implica entender a la educación y a la alimentación como un derecho fundamental que poseen los niños y niñas, y que estos deben ser protegidos y garantizados.

¹ El equipo responsable de este proyecto está integrado por vecinos/as y maestras de Villa García, egresados/as, docentes universitarios y estudiantes: Estudiantes del EFI “Pedagogía, Política y Territorio” (FHCE-PIM), Estudiantes del Proyecto Integral “Cuidado Humano, Derechos e Inclusión Social” (FCS), Estudiantes de Pasantía “derecho a la alimentación y soberanía alimentaria” (PIM), Integrantes de la Coordinadora Vecinal de Villa García, Guidahí Parrilla, Carina Cassanello, Javier Vernengo- Egresado, Anabela Paleso, Enzo Cavalli, María Cabo, Claudia Moreira, Pablo Colman, Denise Hernández, Verónica Pereira, Gonzalo Neves.

² Programa Integral Metropolitano (PIM) es un programa central de la Universidad que se desarrolla en zonas de la región noreste de Montevideo y parte de Canelones.

A lo largo del proceso de intervención se pudo visualizar que hay diversas problemáticas que afectaban a algunos estudiantes que formaban parte de los grupos de 5° y 6° año. Entre ellas, se encuentran cuestiones relacionadas con la salud mental, la discapacidad y el TDA o el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. También se visualizaron discontinuidades en torno a las trayectorias escolares, relacionadas a la extraedad de algunos niños y niñas de los diferentes grupos.

En el segundo año de práctica pre-profesional (2022) los espacios de los cuales se formó parte fueron: Espacio de Integración, Espacio de Asesoramiento, Talleres de cocina comunitaria, Mesa técnica de profesionales. Los tres primeros espacios se dieron dentro de la escuela y el último se desarrolló en territorio junto a otras instituciones.

En cuanto al Espacio de Integración con los niños y niñas del turno vespertino, surgió como demanda institucional “acompañar a las maestras comunitarias y los niños y niñas que habitan dicho espacio, con el fin de abordar y problematizar las situaciones emergentes”, así como el acompañamiento que realizan las Maestras Comunitarias al territorio (Barbeito, Gordienko, y Gorostiaga, 2022). Se plantearon diversos objetivos como lo fue la aproximación y problematización de situaciones que emergen de los niños y niñas en relación a su vínculos, además de generar relacionamiento con las Maestras Comunitarias. Este ejercicio permitió llevar a cabo una reflexión crítica sobre el PMC, así como su implementación y estructura. Desde esta perspectiva, se intentaron abordar todas las situaciones individuales y grupales.

Por otro lado, si bien el rol del Trabajo Social se ha profesionalizado a lo largo del tiempo, desde la práctica pre-profesional se visualizó que aún hay cuestiones que perduran en el imaginario social, sobre todo aspectos que caracterizaron este rol en etapas históricas previas a la construcción de la profesión. Un ejemplo de esto fue que por momentos en la escuela se generaron tensiones debido a que las Maestras Comunitarias del turno vespertino tenían otra perspectiva de lo que comprendía el rol. Relacionaban el Trabajo Social con la idea de un rol de “control”, solicitándonos en varias actividades que solo fuéramos observadoras externas y no participantes activas. Esta perspectiva obstaculizó por momentos el trabajo en conjunto con algunas maestras porque su visión contrastaba con la perspectiva de derecho y acompañamiento que desde el Trabajo Social se intentaba abordar.

Sin embargo, y teniendo en cuenta la presencia de esta mirada de la profesión en parte del equipo integrante de la escuela, desde el trabajo de campo de esta monografía, se les preguntó

a las entrevistadas cuál era su percepción del rol del Trabajo Social en la escuela. Y, frente a esto, expresaron:

El Trabajo Social lo que tiene es eso, es toda la parte de formación (...) Te da un marco profesional, que la formación y el saber cómo manejarse, muchas veces nosotros podemos embarrarla, ¿no? porque por una cuestión de lógica, hacemos primero esto, después esto y capaz estamos errando de aca a la china, entonces eso es la formación hace que vos sepas que por más que sea un urgente, primero es esto, porque el protocolo o el camino a seguir es este (E4, Secretaria y Ex Maestra Comunitaria)

Más que nada es la orientación para la familia, con lo que es trámite y todo. Es sumamente necesario, está dentro de los asistentes sociales, los estudiantes, están dentro de las redes, para nosotros también es otra línea bien importante. Muchas veces han solucionado, dentro de las posibilidades, esa pared con la que a veces chocamos porque nosotros nos limita por ser docentes, no dejamos de ser maestras comunitarias, pero maestras al fin. (E4, Secretaria y Ex Maestra Comunitaria)

Estos testimonios, enriquecen una percepción compartida sobre la relevancia del rol del Trabajo Social en el ámbito educativo. Su intervención es vista como esencial no solo por su formación profesional, que ofrece un marco y un protocolo claro para manejar situaciones complejas, sino también por su fortaleza para complementar y fortalecer el trabajo de otras disciplinas. Esta colaboración interdisciplinaria es crucial ya que permite abordar de manera más efectiva los desafíos que enfrentan niños, niñas y sus familias, respetando y potenciando los aportes específicos de cada profesión involucrada.

En lo que respecta al Espacio de Asesoramiento, la demanda surgió por parte de la institución, la cual solicitó “cubrir el espacio que dejó SOCAT en el territorio” (Barbeito et al., 2022, p.5). Cabe dar cuenta que la Educadora Social del Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (SOCAT) era una referente para la población, así como para las intuiciones de la zona. Pero cuando este dejó de funcionar debido a su eliminación, especialmente en Villa García dejó un vacío que no fue cubierto por otro programa. Entonces

se pensó como estrategia que la realización de dicho espacio tuviera como finalidad poder brindarle asesoramiento y consultas a la población en lo que respecta a prestaciones sociales. Los asesoramientos fueron sobre todo a madres que participaban en los talleres de cocina, madres de niños y niñas de la escuela, Caif y Liceo. Y los asesoramientos que se realizaron tuvieron que ver mayormente con: solicitudes de partidas de nacimiento, permiso del menor para viajar al extranjero, pensión alimenticia, solicitudes de asistencia en MIDES, requisitos para tramitar asignaciones familiares, entre otros.

En cuanto al taller de cocina la demanda institucional surgió por las Maestras Comunitarias del turno matutino, quienes manifestaron “acompañar los talleres de cocina y visibilizar los asuntos emergentes con el fin de problematizarlos”. Este espacio se dio con la finalidad de brindar a las madres de la escuela y del barrio un espacio de encuentro, en donde pudieran adquirir habilidades que posibilitaran una salida laboral. El enfoque principal durante los talleres fue el abordaje en relación con el género y la violencia de género, aspecto que surgió por parte de la subdirectora en los informes de las prácticas, quien aludió a que varias madres que concurrían a dicho taller habían sufrido violencia de género. Por tal motivo se realizaron estos talleres, en los cual se trabajó sobre la importancia de no naturalizar la violencia que eran muchas veces vivenciadas por las mismas en su hogares. Aunque el objetivo principal que nucleaba a las madres en el taller fue generar conocimientos sobre la elaboración de distintas recetas, se visualizó una oportunidad para que los vínculos que se habían generado durante el año pudieran perdurar, y se fortalecieran como red de sostén entre las mujeres que concurrían al mismo.

En lo que respecta a la Mesa Técnica de Villa García, la demanda inicial surgió por parte de las Maestras Comunitarias y la directora, las cuales expresan el interés de que “participen en dicho espacio con el fin de contar con la perspectiva del Trabajo Social” (Barbeito et al., 2022). En dicho espacio se daban a conocer diferentes problemáticas de los barrios-asentamientos e instituciones de la zona. Y el objetivo por parte del Trabajo Social era problematizar e intercambiar con los diferentes profesionales de las distintas disciplinas respecto a la situación del territorio y a la pérdida y/o recorte de los diferentes programas y políticas, además de las diversas problemáticas de la zona. La participación en este espacio resultó enriquecedora ya que posibilitó el intercambio con otras profesionales de distintas áreas.

A partir de la experiencia pre-profesional, se pudo reflexionar cómo la dimensión asistencial del Trabajo Social se articuló directamente con la dimensión socioeducativa ya que ambas buscaron incidir en la mejora de las condiciones de vida de los niños, niñas y familias de la escuela. A su vez, se vuelve interesante reflexionar en torno a la dimensión ético-política, porque tal como la plantea Claramunt (2009), esta dimensión refiere al compromiso de la profesión con la justicia social y el ejercicio de los derechos humanos. En el marco de la intervención de la Escuela N°157, esta dimensión puede aportar un enfoque crítico sobre las condiciones que perpetúan la exclusión y la vulnerabilidad. La dimensión ético-política se manifiesta en la forma en que los Trabajadores Sociales no solo abordan las necesidades inmediatas de las familias (dimensión asistencial), sino que también buscan transformar las condiciones estructurales que generan dichas necesidades. Los Trabajadores Sociales actúan bajo principios ético-políticos que rechazan la estigmatización y el prejuicio.

Retomando los aportes de Terigi (2009), en donde se refleja claramente que los problemas en la educación son problemas públicos, el Trabajo Social tuvo un rol relevante en el fortalecimiento de los derechos de los niños y las niñas. Por esta razón las temáticas abordadas en las intervenciones estuvieron enfocadas en facilitar la apropiación de estos derechos por parte de los y las estudiantes y sus familias.

Ahora bien, aunque las prácticas de Trabajo Social estuvieron integradas en la Escuela, no se dio un vínculo directo con la Trabajadora Social que tenía la institución a través del Programa Escuelas Disfrutables. Es por esto que surgió una tensión respecto a la falta de coordinación efectiva con el equipo técnico de Escuelas Disfrutables, dado que no se logró establecer un trabajo en conjunto entre las partes. La falta de comunicación dificultó la posibilidad de desarrollar una intervención integral en la escuela, lo cual generó limitaciones al no poder llevar a cabo abordajes multidisciplinarios para atender las demandas de la institución y de la población.

Tanto la intervención del Trabajo Social en el proceso de práctica, como las Maestras Comunitarias desempeñaron un papel crucial para generar puentes entre la escuela y la comunidad. Esta intervención interdisciplinaria permitió generar estrategias, tanto para la continuidad educativa de los niños y niñas como también para la integración de las familias en dicho proceso. Este trabajo en redes permitió un acercamiento no solo de la escuela hacia la familia sino también de la familia hacia la escuela, facilitando la comunicación entre

ambas partes buscando con ello el fortalecimiento en la continuidad de las trayectorias educativas de niños y niñas, así como el proceso de alfabetización en los hogares.

En este escenario, es indispensable pensar el Trabajo Social desde una perspectiva de derechos, especialmente en el contexto de Villa García. Es posible, por ejemplo, visualizar que muchos de los derechos de los niños, niñas y familias que integran el PMC se encuentran vulnerados, y la disminución de las políticas de protección social agrava estas condiciones, afectando tanto a las familias como al ejercicio profesional en este ámbito. Este aspecto es crucial para comprender el papel del Trabajo Social en los espacios institucionales, familiares y comunitarios de Villa García. Así es que uno de los principales aportes de esta profesión en el ámbito institucional de la Escuela N°157 es el reconocimiento y la promoción de la ciudadanía de los habitantes de la zona que participan en las distintas intervenciones.

Por otro lado, se retoman los aportes de Sierra (2021) sobre la relación entre las tramas institucionales y la noción de acompañamiento. Sierra (2021) argumenta que el acompañamiento implica una dinámica de relación y encuentro que construye una alteridad:

Las prácticas de acompañamiento se desarrollan en marcos organizacionales y normativos que las condicionan en un tiempo singular. Las/os trabajadoras/es montan sus estrategias en torno a esta práctica buscando invertir sentidos e intenciones entre viejos paradigmas y nuevos retos, motivo por el cual resulta importante recentrar el lugar de lo institucional como espacio complejo pero necesario para la efectivización de derechos y aquí adquiere visibilidad la potencia del acompañamiento como un posible para este fin. (Sierra, 2021, p.166)

De esta forma, Sierra (2021) nos invita a reflexionar sobre la naturaleza dual de las instituciones, las cuales pueden ser tanto restrictivas como habilitadoras. Otro aspecto importante refiere a cómo se experimenta la necesidad y, especialmente, cuán urgente la percibe el individuo en su vida, en contraste con los tiempos de respuesta de las instituciones, que a menudo no coinciden con las necesidades inmediatas. Sierra (2021) señala que frecuentemente los "tiempos institucionales en materia de respuesta a las demandas no necesariamente coinciden con el tiempo de las/os usuarias/os, ocasionando un a-destiempo" (p.170).

Las/os Trabajadores Sociales, si son reflexivos de estos marcos normativos y organizacionales, pueden adoptar estrategias innovadoras para enfrentar los desafíos actuales y asegurar que los derechos de los sujetos sean reconocidos y protegidos (Sierra, 2021). Por lo tanto, este proceso de acompañamiento es fundamental ya que representa una intervención directa que puede superar las barreras burocráticas y normativas del sistema educativo, facilitando el acceso y la efectivización de los derechos.

6. Conclusiones

A continuación se desarrollan las reflexiones finales de la presente monografía, considerando el alcance de los objetivos planteados, que incluyeron caracterizar el Programa Maestros Comunitarios, indagar en el abordaje del mismo con niños, niñas, familias y comunidad en el marco de la Escuela N° 157, y analizar el rol del Trabajo Social en dicho contexto educativo.

A partir de la investigación desarrollada se desprende que el PMC fue diseñado como una política pública que promueve la inclusión educativa, centrado en atender las trayectorias reales de los estudiantes e identificando la complejidad de los factores sociales, económicos y familiares que inciden en su rendimiento académico y permanencia en el sistema educativo. Uno de los aspectos más destacados del PMC es su enfoque en la interacción escuela-comunidad, donde las Maestras Comunitarias desempeñan un rol fundamental al ser el nexo entre las familias, la comunidad y la escuela. Este vínculo habilita un mayor diálogo entre la institución educativa y las familias con la identificación de posibles causas que afectan el rendimiento escolar y que se expresan a través de la desvinculación o la inasistencia.

En base a lo que se desprende del trabajo de campo, las estrategias metodológicas implementadas en la Escuela N°157 reflejan una integración de las dos líneas de acción del PMC: la alfabetización de hogares para comprometer a las familias con el apoyo de tareas, y la implementación de dispositivos grupales para conectar la escuela, con la comunidad y la familia. Siguiendo estas dos líneas de acción, se pudo ver que el PMC trabaja en, por lo menos, tres niveles distintos: con los niños y niñas en la escuela, con las familias, y con otras instituciones del territorio.

En este contexto, el PMC en la Escuela 157 adopta un enfoque personalizado, centrado en las necesidades individuales de los niños y niñas, permitiendo trabajar de manera más cercana en sus trayectorias educativas. Se trabaja a través de metodologías lúdicas y participativas, que se presentan como herramientas para promover la integración educativa. Además, el vínculo entre la escuela y las familias es un pilar fundamental del PMC. Al trabajar directamente con

los referentes familiares, el PMC logra mejorar la comunicación y motivar a las familias para apoyar el proceso educativo de niños y niñas desde sus hogares. La participación de las familias amplía el trabajo del PMC en el aula, ya que los procesos pedagógicos de los niños y niñas se ven potenciados por el apoyo de sus familias. Se destacan, además, los talleres con adultos, en donde se genera un espacio para poder expresarse y abrirse respecto a su historia o situación personal, promoviendo así la interacción entre diferentes realidades y el acompañamiento a través del aprendizaje de una actividad concreta como puede ser la huerta o la cocina.

Si bien las potencialidades del PMC radican en su capacidad para tejer un entramado de relaciones entre el aula, las familias y las instituciones, la Escuela 157 asume esta potencialidad por su historia basada en el legado del maestro Jose Pedro Martinez Matonte que promovió una “Escuela Abierta”, que integraba a la comunidad generando espacios de capacitación y proyectos colectivos como la chacra comunitaria.

Por otra parte, atendiendo a otro de los objetivos específicos, es importante detenerse sobre el abordaje que se realiza desde el Trabajo Social en este espacio ocupacional en particular. Para comenzar, se pudo advertir que el Trabajador Social en la escuela se integra a partir del Programa Escuelas Disfrutables y en el marco de las prácticas pre Profesionales que se realizan desde la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, e interviene en base a la demanda institucional, abordando, principalmente, algunas situaciones complejas que trascienden el accionar pedagógico del maestro de aula o las Maestras Comunitarias. A partir del trabajo de campo realizado, surge que su intervención es altamente valorada dentro de la institución, no solo por su formación y respaldo profesional sino por proporcionar un marco metodológico a la hora de abordar diversas situaciones. Además, se destacó su capacidad para complementar y fortalecer el trabajo de otras disciplinas. De las entrevistas surge cómo desde las prácticas de Trabajo Social se acceden a otras redes de apoyo que los docentes no pueden gestionar, resolviendo problemas inmediatos pero también fortaleciendo el vínculo con las familias. Y este abordaje va de la mano con la promoción de los derechos fundamentales, tales como la educación y la salud, dejando entrever el compromiso de la profesión con la justicia social, y los derechos humanos, especialmente de una población vulnerable como es la que accede al PMC y se desarrolla en el entorno de la Escuela N°157.

La investigación que se desprende de esta monografía también permitió identificar algunos desafíos que enfrentan el PMC y la escuela en su conjunto. Entre estos, se destaca la

necesidad de mejorar la coordinación interinstitucional y fortalecer los recursos disponibles para atender a un mayor número de niños y niñas con necesidades educativas. A partir de las entrevistas realizadas se entiende que al PMC lo integran especialmente aquellos niños y niñas que presentan dificultades, repeticiones o interrupciones en sus trayectorias educativas, o que muestran dificultades en el relacionamiento con sus pares. Más precisamente, según las entrevistas realizadas, durante el año 2023, solamente 15 fueron los niños y niñas que integran el programa, con una matrícula de 1000 estudiantes que asisten al centro educativo. Este número parece un tanto bajo en relación a la cantidad total de estudiantes, demostrando un desequilibrio entre los recursos y la cantidad de población a dar respuesta, llevando a la sobreexigencia en las Maestras Comunitarias, precarizando sus condiciones de trabajo. Esto evidencia los cambios sociales y el aumento de la población en situación de vulnerabilidad socioeconómica, así como la falta de participación estatal en este programa. Esta falta de apoyo estatal se profundiza con la pérdida de programas como Socat y Joven en Red que permitían un trabajo en red más integral que, lamentablemente, ha disminuido con el tiempo.

Así mismo, es menester problematizar las tensiones que surgieron en la escuela con respecto al rol del Trabajo Social y algunas percepciones que algunos profesionales, pueden tener sobre esta profesión. A pesar de los avances de la construcción de un Trabajo Social que profundiza en un enfoque basado en derechos, parte del equipo educativo sigue asociando a la profesión con un rol de control, lo que puede obstaculizar la posibilidad de trabajar de manera más colaborativa e interdisciplinaria y realizar una intervención integral que aborde tanto los aspectos pedagógicos como sociales. Estas tensiones evidencian la resistencia al cambio de ciertas concepciones históricas de la profesión y resaltan la necesidad de continuar promoviendo una comprensión más actualizada del Trabajo Social en el ámbito escolar.

Volviendo sobre el PMC, si bien desde el discurso de las maestras se hizo evidente el impacto positivo que genera el mismo, fortaleciendo y generando un cambio de actitud y participación en quienes se encuentran dentro del mismo, y beneficiando también, por consiguiente, a los demás niños y niñas de la Escuela N°157, esto puede no ser suficiente para abordar las trayectorias educativas de todos aquellos niños y niñas que lo demandan.

Retomando a Collazo (2013) la escuela tendría que modificar sus estructuras tradicionales de aprendizaje y adaptarse al espacio interdisciplinario para dar una respuesta más amplia a las trayectorias educativas. Así es que se vuelve necesario repensar la estrategia y buscar formas innovadoras de integrar recursos adicionales, para asegurar que el PMC no sea solo un apoyo temporal que depende del contexto político y la voluntad y creatividad de las Maestras

Comunitarias del momento, sino un pilar sostenible dentro de la educación para afrontar y acompañar aquellas trayectorias educativas reales, de las que hablaba Terigi (2009), con el trabajo permanente de un equipo multidisciplinario que se complemente para trabajar sobre los emergentes que presente la Escuela.

En conclusión, es imprescindible tener una mirada multidisciplinar en la cual se puedan abordar las diferentes demandas de la institución educativa como lo son las situaciones de violencia, salud, económicas, la desvinculación educativa, entre otras. Desde el aporte del Trabajo Social y el rol de la Maestra Comunitaria se logra acercar a estas realidades, generando así redes de contención con otras instituciones, protegiendo y fortaleciendo las trayectorias de los niños y niñas y familias.

Tal y como expresa Bordoli (2015), el maestro comunitario debe apoyarse en otras disciplinas que fortalezcan su labor y den cumplimiento a sus objetivos. En este aspecto, la figura del Trabajador Social cuenta con herramientas y estrategias para llevar adelante con las Maestras Comunitarias líneas de acción con foco en el ejercicio del derecho a la educación.

Para finalizar, la estudiante considera que el trabajo monográfico fue enriquecedor para su cierre académico por aportar nuevos conocimientos y profundizar en aquellos que la práctica pre profesional le brindó. Es por esto que se definen como líneas a futuro el poder ahondar sobre el PMC en otras escuelas así como también en indagar cómo los niños y niñas que formaron parte del Programa se encuentran a nivel educativo y social luego de haber pasado por el mismo. Además, parece importante seguir estudiando la presencia del Trabajo Social en el espacio ocupacional de primaria, con sus contingencias y posibilidades.

7. Bibliografía

- Alvarado, M. (2007). Reflexiones en torno a la intervención profesional. Una aproximación histórica crítica a las opciones profesionales en Trabajo Social. En G. Parra (Comp.), Aproximaciones a la intervención profesional en los orígenes del Trabajo Social Argentino. Cuadernos de Trabajo N° 23. Universidad Nacional de Luján.
- Almirón, G. y Folgar, L. (2010). «Maestros comunitarios. Sostener la posibilidad, un desafío de la escuela pública». *Revista Quehacer Educativo*, XIX(94), 15-16.
<https://es.slideshare.net/slideshow/pmc-libro-pmc-otra-forma-de-hacer-escuela/14634468#8>
- Ariès, Ph. (1988) “El descubrimiento de la infancia”, en “El niño y la vida familiar en el antiguo. régimen”. Ed. Taurus, Madrid, España
- ANEP DGEIP y MIDES (2016). *Hacer escuela... entre todos*.
<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2016/pmc/hacerEscuelaEntreTodos16.pdf>
- ANEP, MIDES. (2015). Informe de avances resultados de Evaluación 2014.
<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/programa-maestros-comunitarios-pmc-informe-avance-resultados-0>
- Baráibar. X. (2008). Tan cerca, tan lejos: acerca de la relevancia “por defecto” de la dimensión territorial. *Revista Fronteras*, 59-71.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7245/1/RF_Baraiabar_2009n5.pdf
- Barbeito, M., Gordienko, M. y Gorostiaga, M. (2022). Informe PI II, Escuela N° 157, Villa García.
<https://docs.google.com/document/d/1flqT5YZdgEZIWqWYGiaCInOHTRgy9CBov2ZRJGmSsqw/edit?pli=1>
- Barrán, J. P. (1992). Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2: El disciplinamiento (1860-1920). EBO.

- Blanco, K. (2009). *Traspasando los confines de la escuela : análisis crítico del Programa de Maestros Comunitarios en el abordaje con familias y la inserción del trabajo social en escuelas.* [Tesis de Grado]. Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9860>
- Blanco Kunsch, J., & Sánchez Prado, M. E. (2014). Relevancia de la dimensión socioeducativa-promocional del Trabajo Social, en el abordaje con familias en programas educativos de infancia. *Documentos de Trabajo Social*, 54, 26-44. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5179107.pdf>
- Bordoli, E. (2015). *El Programa Maestros Comunitarios: Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar.* Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Bordoli, E. (2019). *Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2020).* Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- Borja, J. (2016). *La ciudad conquistada.* Alianza Ensayo: Madrid.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>
- Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social.* Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C (2009). *Los estudiantes y la cultura.* Siglo veintiuno. <https://socioeducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>
- Claramunt, A. (2006). *Desentreñando la multidimensionalidad del Trabajo Social: Reflexiones en torno a la definición de una cartografía de la profesión en el contexto actual.* FCS-UdelaR.

- Claramunt, A. (2009). El Trabajo Social y sus múltiples dimensiones: hacia la definición de una cartografía de la profesión en la actualidad. *Revista Fronteras* (5), 91-104. Montevideo, Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales.
- Claramunt, A. (2018). *El Trabajo Social en Uruguay: su surgimiento en el marco de la configuración del Uruguay moderno y su proceso de institucionalización y legitimación*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/30857>
- Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social. Edición revisada. McGRAW-HILL.
- Chacón, 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. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24128/1/TTS_Chacón_Analia.pdf
- Dibot, M., Goyoneche, G., & Mannise, S. (2013). Evaluación Programa Maestros Comunitarios. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Evaluacion-Programa-Maestros-Comunitarios.pdf>
- David, J., Machado, L. y Conde, L. (2006). *Abriendo el juego: análisis y revisión bibliográfica de lo editado en los últimos treinta años en América Latina*. Lumen Hvmanitas.
- Dirección General de Educación Inicial y Primaria. (s/f). *Programa Maestros Comunitarios: Maestros Comunitarios: una vasta y rica experiencia*. <https://www.dgeip.edu.uy/index.php/digesto/413-licencias>
- Dirección General de Educación Inicial y Primaria. (2011). *Resumen Ejecutivo – Programa de Maestros Comunitarios – Resultados 2011*. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2012/pmc/Resumen_Ejecutivo_Resultados_PMC_2011CON_EDUCACION_FISICA.pdf

- Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. (2021). Programa de escuelas A.PR.EN.D.E.R. <https://www.dgeip.edu.uy/programas/aprender/>
- Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030. Bases para su implementación (2008). Montevideo, Uruguay. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/uruguay_estrategia_eni_a.pdf
- Filardo, V. y Mancebo, M. (2013). Universalizar la educación media en Uruguay: Ausencias, tensiones y desafíos. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7614/1/Universalizar%20la%20educacion%20media%20en%20Uruguay.pdf>
- Folgar, L. y Migliaccio, M. (2010). Programa de Maestros Comunitarios Alfabetización en Hogares. *QUEHACER EDUCATIVO*, 8-13. https://www.fumtep.edu.uy/editorial/item/download/488_89956020b66c87b91e3757ff93ce3f25
- Freitas, P. (2020). Educación, interdisciplinariedad y ruido social. Una aproximación a los proyectos ético-políticos implicados en las prácticas profesionales de Psicólogos y Trabajadores Sociales en la Educación Primaria uruguaya postdictadura. [Tesis de Maestría]. Universidad de la República. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/26324/1/TMTS_FreitasPariban%C3%BA.pdf
- García Mendez, E. (1994). Derecho de la Infancia-Adolescencia en América Latina: De la Situación Irregular a la Protección Integral. Forum Pacis.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina: A setenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 19-57. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a01.pdf>
- Hernández, D., y Pereiro, V. (2021). Herencia comunitaria. *Revista Quehacer Educativo*, 31(165), 21-25.

<https://es.scribd.com/document/517999861/Revista-Quehacer-Educativo-Escriben-maestras-Denise-Hernandez-y-Vero-nica-Pereiro>

Leopold, S. (2012). Los laberintos de la infancia: recursos, representaciones. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/8034>

Llambí, C., Mancebo, M. E., & Zaffaroni, C. (2014). Asistencia Escolar en escuelas públicas de Uruguay. Educación inicial y primeros grados de primaria. https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=129

Martinis, P. (2012). Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa. Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR). Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4519/1/FHCE-martinis_pdf.pdf

Martinis, P. (2013). Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20235/1/Derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20y%20mandato%20de%20obligatoriedad%20en%20la%20Ense%C3%B1anza%20Media%20la%20igualdad%20en%20cuestion.pdf>

Martinis, P. (2015). Infancia y educación: pensar la relación educativa. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 25(1), 105-126. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384541744007.pdf>

Martinis, P. y Stevenazzi, F. (2008). Maestro Comunitario: una forma de re-pensar lo escolar. *Revista Propuesta Educativa, FLACSO*, n.º 29. Buenos Aires.

Mancebo, E., & Alonso, C. (2012). Programa Aprender de Uruguay: Las visiones y opiniones de los maestros y directores. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay Programa Aprender de Uruguay. Recuperado de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/uruguay_programa_aprender_de_uruguay.pdf

- Menese, P. (2020). La desigualdad educativa en la Educación Media uruguaya. *Páginas de Educación*, 13(2), 34-58.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682020000200034&script=sci_arttext
- MIDES (2021). *Maestros Comunitarios*.
<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/node/8872>
- Moras, L. (2000). De la tierra purpúrea al laboratorio social. Ediciones de la Banda Oriental.
- Parra, G. (2002). Los proyectos socio-profesionales en el Trabajo Social argentino. Un recorrido histórico. En A.A.V.V. Nuevos escenarios y práctica profesional. Una mirada crítica desde el Trabajo Social. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Olivera, F., Guzmán, L. y González, M. (2016). *La invisibilidad de la experiencia pedagógica de Martínez Matonte*. Montevideo, Uruguay.
- Sarachu, G. (1999). Los procesos de problematización e intervención en Trabajo Social ante las transformaciones contemporáneas (Tesis de Maestría en Servicio Social, FCS-UFRJ).
- Serra, R. (2000). *Crise de materialidade no serviço social. Repercussões no mercado profissional*. Cortez Editora, São Paulo.
- Sierra, N. (2021). El acompañamiento como categoría y las instituciones contemporáneas. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 11(21), 161-173.
<https://publicaciones sociales.uba.ar/index.php/debatepublico/article/viewFile/8422/7046>
- Silveira dos Santos, D. (2021). *El Trabajo Social en los centros de educación secundaria: el espacio profesional en liceos públicos de Montevideo*. [Tesis de Grado]. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/33684/1/TTS_Silveira dosSantosDenis.pdf

- Terigi, F. (2009), *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires : Ministerio de Educación.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Terra, C. (2010). Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: Una relación en debate. En M. Serna (Coord.), Ed. CLACSO.
- Uruguay (2004, septiembre 07). Ley n°17823. Código de la Niñez y la Adolescencia.
<https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>
- Uruguay (2008, diciembre 12). Ley n°18437: LEY GENERAL DE EDUCACIÓN.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Valles, M (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y prácticas profesionales*. España, Madrid, Ed. Síntesis.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa: Barcelona.
- Verdeja, M. (2019). Concepto de educación en Paulo Freire y virtudes inherentes a la práctica docente: orientaciones para una escuela intercultural. *Contextos: Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales*, (42), 1-17.
<https://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1469/1519>
- Viscardi, N. (2017). Adolescencia y cultura política en cuestión- Vida cotidiana, derechos políticos y convivencia en los centros educativos. *Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS*, 30(41), 127-158.
<http://www.scielo.edu.uy/pdf/rcs/v30n41/1688-4981-rcs-30-41-00127.pdf>