



UNIVERSIDAD
DE LA REPUBLICA
URUGUAY



**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**Tesis para optar al Título de
MAGISTER EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN**

EL PROGRAMA MAESTRO COMUNITARIO:
¿UN CAMINO HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS
COMUNITARIAS?

Autora: Prof. Adj. VERÓNICA CAMBÓN MIHALFI
Maestra Lic. en Psicología

Tutora: Prof. Agr. MABEL RUIZ
Mag. Lic. en Socióloga

Montevideo, Uruguay.
- Noviembre de 2011-

PÁGINA DE APROBACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de Investigación: EL PROGRAMA MAESTRO COMUNITARIO: ¿UN CAMINO HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE ESCUELAS COMUNITARIAS?

Autora: Lic. Verónica Cambón Mihalfi

Tutora: Mag. Mabel Ruiz

Carrera: Maestría en Psicología y Educación

Puntaje:

.....
.....

Tribunal

Profesor.....
.....(Nombre y firma).

Profesor.....
.....(Nombre y firma)

Profesor.....
.....(Nombre y firma)

Fecha

DEDICATORIA

A Gonzalo y Agustina, mis dos amores.

AGRADECIMIENTOS

A los maestros comunitarios, maestros y directores por la participación en el proceso de investigación. A ellos primeramente mi agradecimiento por su gran apertura para expresar sus vivencias, socializar experiencias y transmitir sus conocimientos.

A Mabela, tutora de la tesis, por sus valiosos aportes, y la puesta en diálogo habilitadora de procesos reflexivos, fuente de aprendizajes.

A los equipos de trabajo de Facultad que integro, por la posibilidad que me dieron de destinar tiempos a la producción de esta tesis, y a los funcionarios de biblioteca por su apoyo.

A Aurora, Lucía y Ruben -abuelos de Agustina-, por todo su apoyo en los momentos de producción.

A Agustina por acompañarme en todo este proceso desde la panza y a mi compañero Gonzalo.

TABLA DE CONTENIDO

PAGINA DE APROBACIÓN:.....	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS.....	iv
TABLA DE CONTENIDO	v
RESUMEN	xii
PALABRAS CLAVES.....	xiii
TABLAS DE CUADROS	xiv
INTRODUCCIÓN	1
1 Introducción: desde el lugar de tesista.....	1
1.1 El tema de tesis	3
2. Indagaciones preliminares	6
2.1. Experiencias Educativas	8
PRIMERA PARTE.....	25
3. Problema de investigación	25
4. Objetivos	28
5. Preguntas a las que busca responder	29
SEGUNDA PARTE	31
6. Referencial teórico.....	31
6.1. Acerca de las instituciones educativas.	32

6.2 En torno al Programa Maestro Comunitario.....	49
El Maestro Comunitario: un quehacer en construcción.....	56
El Programa Maestro Comunitario y la dimensión curricular	59
El Programa Maestro Comunitario y las fronteras institucionales.....	62
Caracterización de las Instituciones y su interrelación con los alcances del Programa Maestro Comunitario	64
6.3 Representaciones y prácticas	70
Sobre las representaciones sociales	70
Acerca de las prácticas docentes	75
La función historizante	77
7. Justificación de la investigación	79
 TERCERA PARTE.....	 80
8. Diseño metodológico.	80
Definiciones metodológicas.	80
Acerca de la elaboración del constructo Escuela Comunitaria	83
Acerca del universo y la muestra	89
Acerca del método y la técnica	89
9. Fases de la investigación	95
 CUARTA PARTE	 107
10. Análisis.....	107
10.1. Desde la producción en los Grupos de Discusión.....	107

10.1.1 Grupo de Discusión N°1.....	107
Acerca de la especificidad del Maestro Comunitario: La tensión entre ser Maestro de Apoyo y Maestro de apoyo	108
Distancia/acercamientos en el vínculo con las familias	116
La comunicación: con el Colectivo docente	120
Las referencias desde el deber ser.....	124
Acerca de las representaciones en el grupo: La tensión entre lo que es – lo que se debiera ser.	125
10.1.2 Grupo de Discusión N°2	129
Interpelaciones al Maestro Comunitario y sus prácticas en su interjuego con los distintos actores.....	131
Acerca del vínculo con las familias: desde la tensión maestro de aula – maestro comunitario	140
La escuela ante la inclusión de las familias	148
La necesidad de apoyo: El papel de la dirección, el Programa Maestro Comunitario y las redes	153
Acerca de las representaciones en el grupo: La interpelación de las prácticas.	163
10.1.3 Grupo de Discusión N°3	169
La dimensión política de sus prácticas	170
El sentido de la promoción/repetición, y el cuestionamiento a la aceleración	176
Repercusiones de la apertura hacia el trabajo comunitario	180

Acerca de las representaciones en el grupo: La marca de identidad del Programa Maestro Comunitario	202
10.1.4 Grupo de Discusión N°4.....	206
Alcances y limitaciones del maestro comunitario.....	207
El apoyo institucional o su falta, impulsando o limitando	225
La posibilidad de rescatarse y seguir construyendo	239
Pivoteando entre la desazón y la posibilidad	241
Acerca de las representaciones en el grupo: la tensión entre la desazón y parálisis versus la acción y transformación.....	242
10.1.5 Síntesis de los grupos de discusión.....	246
10.2. Desde las entrevistas a los Maestros Comunitarios	252
Breve introducción a las dimensiones de análisis.....	252
10.2.1 Inclusión de la diversidad cultural.	253
Acerca de los niños y sus familias	253
Apertura institucional	263
Síntesis: inclusión de la diversidad cultural.....	267
10.2.2 Dispositivos Pedagógicos singulares.....	269
Líneas del Programa Maestro Comunitario	271
Dimensión comunitaria y trabajo en redes.....	291
10.2.3 Posicionamiento institucional.....	298
Apertura/clausura del colectivo docente y los andamiajes institucionales.....	298

La comunicación	305
Posicionamiento docente	307
10.2.4 Lo institucional.	311
El conflicto como analizador de la dinámica institucional.....	311
Lo institucional desde las Categorías de Centro: agregado, estructura, y sistema	315
Escuelas efectivas y escuelas bloqueadas.....	320
Acerca de la tensión instituido-instituyente	325
10.3. De las concepciones a las representaciones. Triangulación de técnicas	334
Acerca de las convergencias entre concepciones personales y representaciones colectivas.....	335
Representaciones colectivas que no estuvieron presentes en las entrevistas	340
10.4. Hacia una escuela comunitaria.....	341
10.4.1 Representaciones docentes de una Escuela Comunitaria. Las voces de maestros y directores.. ..	342
La inclusión de la diversidad cultural	342
Apertura hacia el medio	344
Posicionamiento docente, acuerdos y proyectos colectivos	348
Énfasis en lo educativo, dispositivos pedagógicos particulares	352

10.4.2 Una Escuela Comunitaria desde la visión de los Maestros Comunitarios.....	354
Acerca de las características de una Escuela Comunitaria	355
Acerca de los mecanismos que llevarían a la construcción de una Escuela Comunitaria.....	359
Acerca de los alcances del Programa Maestro Comunitario en la construcción de una Escuela Comunitaria.....	366
10.4.3 ¿El Programa Maestro Comunitario sería un camino para una Escuela Comunitaria?.....	370
Acerca del valor del Programa Maestro Comunitario.....	370
Acerca de las limitaciones	374
10.4.4 A modo de síntesis: El Programa Maestro Comunitario y su capacidad de promover Escuelas Comunitarias.....	385
10.5. El Programa Maestro Comunitario como un movimiento instituyente para la construcción de Escuelas Comunitarias.....	387
10.5.1 Acerca de las representaciones de Escuela y las prácticas de los Maestros Comunitarios... ..	388
10.5.2 Acerca de la incidencia del Programa Maestro Comunitario en la Escuela y de la Escuela en los Maestros Comunitarios.....	391
10.5.3 Acerca de las representaciones y prácticas en la construcción de una Escuela Comunitaria.....	394
CONCLUSIONES	397

11. Hacia la construcción de Escuelas Comunitarias. Reflexiones finales.....	397
Desde la síntesis: retomando el constructo Escuela Comunitaria.....	402
12. BIBLIOGRAFÍA.....	405
13. ANEXOS.....	418
ANEXO A – Constructo Escuela Comunitaria.....	418
ANEXO B – Pauta de Entrevista a informante calificado	422
ANEXO C – Pauta para los Grupos de Discusión.....	423
ANEXO D – Pauta de entrevista a Directores.....	424
ANEXO E – Pauta de entrevista al colectivo docente.....	425
ANEXO F – Pauta de entrevista a maestros comunitarios	426
ANEXO G – Invitación a maestros comunitarios para la conformación de los Grupos de Discusión	427
ANEXO H – Breve caracterización de los Grupos de Discusión.....	428
ANEXO I – Experiencias relatadas por maestros comunitarios	434

RESUMEN

La investigación parte del supuesto de que la presencia del Programa Maestro Comunitario (PMC) puede constituirse en un potencial para la generación de movimientos en la institución educativa que lleven a la construcción de una Escuela Comunitaria.

Se formuló el diseño de investigación desde la metodología cualitativa, que permitiese elaborar el Constructo Escuela Comunitaria, desde la integración de referencial teórico enriqueciéndose y redimensionándose desde el trabajo de campo.

Escuela Comunitaria caracterizada por un modo particular de comprender y vincularse con los niños y sus familias, de participar en las redes sociales, de comprender los tránsitos singulares de los niños en sus trayectorias educativas y crear en tal sentido propuestas didácticas pertinentes, singularizantes, tomando la posibilidad la escuela de ser y hacer escuela en y con la comunidad.

Se conformaron Grupos de discusión integrados por maestros comunitarios para acceder al nivel de las representaciones sociales. Posteriormente se realizó entrevistas en profundidad a maestros comunitarios, maestros de aula y directores profundizando desde sus

concepciones en los cambios que a nivel de representaciones y prácticas introduce el PMC, visualizando los efectos que han generado en los distintos actores las prácticas de los maestros comunitarios.

Se visualizaron transformaciones generadas por el PMC en la Escuela, con alcances diferenciales, en algunos casos más restringidos, pero no por ello menos importantes, pues para la institución siempre implicó algún nivel de movilización de lo instituido. Se visualizó la incidencia fundamentalmente en representaciones y prácticas de los maestros comunitarios, pero también de niños y familias, y en algunos casos del colectivo docente. La resonancia en la institución de las prácticas de los maestros comunitarios está en estrecha relación con cómo el programa y las acciones de los maestros comunitarios son valoradas por el colectivo docente y la dirección, así como por las modalidades de comunicación a nivel institucional. Ello tiene incidencia en que algunas prácticas trasciendan el plano de acciones desarrolladas por maestros comunitarios para tornarse en prácticas institucionales.

PALABRAS CLAVE

Escuela – Maestro Comunitario - Escuela Comunitaria

TABLA DE CUADROS E ILUSTRACIONES

Distribución de niños del PMC por calificaciones	11
Distribución de niños del PMC por repetición/promoción	12
Problema – Objetivos - Preguntas – Supuestos	30
Cuadro: diseño metodológico.....	94
Tabla: representaciones potentes en los Grupos de Discusión.....	246
Tabla: representaciones de Escuela.....	247
Tabla: representaciones de las prácticas docentes.....	248
Tabla: representaciones acerca de la incidencia del Programa en la Escuela y de la Escuela en los maestros comunitarios.....	250

INTRODUCCIÓN

1. Introducción. Desde el lugar de tesista

Delimitar el tema de tesis constituyó todo un desafío. Implicó poner en juego no sólo los aprendizajes realizados durante la maestría, sino también ponerse uno literalmente en juego. Enfrentarse con la soledad en la escritura tras un largo proceso de trabajo en equipo, de producción con otros, de construcciones colectivas. Reconocer la angustia de situarse ante un campo complejo, que despertó y despierta múltiples intereses y ante tantas bifurcaciones tener que realizar una elección. Incertidumbre, idas y vueltas, proyectos trancos, fueron parte del proceso.

Poder realizar el esfuerzo de seleccionar de un campo sumamente complejo como es el educativo -en la interfase Psicología-Educación-, un área específica y desde allí comenzar a acotar el tema, definir el problema, constituyó el primer gran desafío.

La realidad educativa se nos presenta como un campo complejo, “Complexus significa lo que está tejido junto; en efecto hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (...) la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad”. (Morin, 1999: 38) Ello conlleva a que sea comprensible desde la multirreferencialidad, en la medida que requiere de múltiples lecturas que

permiten abrir líneas diversas de visibilidad. Por tanto, no se trata pues de una reducción del objeto a su mínima expresión, a la menor unidad de análisis, tal como pretendiera el positivismo en su afán de búsqueda de la verdad; sino que se plantea un enfoque superador de la teoría de la simplicidad, esto es: el pensamiento complejo. En la medida que el objeto sigue siendo complejo, la mirada no puede ser única. La búsqueda del conocimiento único dirá Morin, debe ser puesta bajo “vigilancia epistemológica”. Esto implica un posicionamiento, un modo de pensar, intervenir e investigar.

El cuestionamiento y la reflexión, la ruptura y la creación sustentan la posibilidad de investigar. Castoriadis plantea la existencia de una relación enigmática entre el inconsciente y la ciencia, en la medida que será lo enigmático lo que movilizará el deseo de saber y la curiosidad que impulsa a la búsqueda de respuestas. “Lo propio del hombre no es la lógica sino la imaginación desenfrenada, disfuncionalizadora. Esta imaginación, como imaginación radical de la psique singular y como imaginario social instituyente, proporciona las condiciones para que el pensamiento reflexivo pueda existir; por lo tanto, también, para que pueda existir una ciencia”. (Castoriadis, 1993: 21)

Es desde éste lugar que procuraré realizar el análisis, apelando a la multirreferencialidad, siendo consciente de que atenderé a un recorte de la realidad, sin desconocer que existen otras posibles lecturas y líneas de análisis que no serán contempladas.

Los tránsitos singulares se van reflejando en las elecciones que hacemos, por lo cual en la selección del tema me reconozco también desde mi formación: el ser maestra y psicóloga; así como desde el énfasis que le asigno a la Escuela como institución eminentemente educativa¹ y al potencial del colectivo docente en la generación de movimientos instituyentes, en sus posibilidades de “hacer escuela”.

1.1 El tema de tesis

El anteproyecto de tesis fue tomando forma de investigación, partiendo del deseo y el reconocimiento del campo de problematicidad, la Escuela hoy. Campo de problematicidad en tanto encierra múltiples problemas en función de los sectores que se iluminen, campo complejo que conlleva a la necesidad de enfoques pluridisciplinarios. En lo educativo confluyen lo pedagógico y educativo propiamente dicho, junto con lo social, lo psicológico, lo histórico, entre otros. A su vez, la dinámica propia de la institución escolar se ve atravesada por los distintos actores de la comunidad educativa –docentes, autoridades, familias, niños-, por condiciones contextuales, coyunturales, históricas. Por tanto, en este escenario complejo como es el educativo, existen múltiples líneas

¹ “La escuela como institución eminentemente educativa”, afirmación que podría parecer obvia, pero que sin embargo no es menor, en función de que el eje educativo se ha visto por momentos desplazado y considero prioritario recentrarlo.

posibles de investigación, distintas puntas de la madeja. Finalmente el proyecto de investigación fue tomando forma, a medida que se fue construyendo el problema de investigación. Problema que parte:

- a) por un lado de la práctica: de observaciones realizadas en mi quehacer como psicóloga en diversos programas de intervención en instituciones educativas –donde a través de ello tuve oportunidad de compartir el trabajo junto a maestros comunitarios donde he podido conocer y compartir diversidad de prácticas de los maestros comunitarios. Podría afirmarse que, a nivel de las prácticas de los maestros comunitarios en las instituciones, existen elementos que denotan continuidad, mientras que otros dan cuenta de rupturas: prácticas de enseñanza, formas de relacionamiento con las familias y con la comunidad.
- b) Por otro lado del acumulado teórico, desde el cual tiene lugar la reflexión sobre las prácticas. Acumulado teórico que lleva a la posibilidad de pensar el Programa Maestro Comunitario más allá de un Programa para pensar desde allí en un modo de hacer escuela pasible de ser extendido a todas las escuelas, trascendiendo la figura del maestro comunitario y por tanto al propio programa.

El problema se concretó bajo el título: **“El Programa Maestro Comunitario: ¿un camino hacia la construcción de Escuelas Comunitarias?”**

El título de este Proyecto de Investigación constituye una enunciación que, a pesar de estar expresada en forma de pregunta, implícitamente encubre la hipótesis de la que parte. La presencia del Programa Maestro Comunitario (PMC)² puede constituirse en un potencial para la generación de movimientos en la forma de concebir a la institución educativa. Movimientos que incidan en representaciones y prácticas docentes, los cuales podrían converger en la construcción de una nueva escuela. Movimientos instituyentes que delineen desde los cimientos un proceso de institucionalización en donde la escuela sea comunitaria.

² En adelante se utilizará la sigla PMC para hacer referencia al Programa Maestro Comunitario.

2. Indagaciones preliminares.

Las escuelas, concebidas como instituciones disciplinarias, a través del encierro y la normativa eran capaces de generar en sus miembros una lógica particular que les permitía habitarlas sintiéndose parte de ella. Las instituciones funcionan entonces como aparatos capaces de producir y reproducir “subjetividad ciudadana... instancia instituyente de humanidad” (Grupo Doce, 2001: 41)

La institución escuela va conformando un tipo de población, construyendo el oficio de alumno, el oficio de maestro. Lewkowitz planteaba que toda institución a la vez que encierra va instituyendo un tipo de población “todas las instituciones tienen un discurso que me piensa: cuando entro a un lugar llego precedido por ese discurso (...) ese lugar me construye pero a la vez me obstruye; existo porque hay un lugar para mí, pero existo porque ese lugar no me acomoda del todo. (...) me pienso a través de un discurso que me piensa, me pienso en la diferencia de cómo me piensa la escuela, la maestra, el dispositivo institucional (...) sobre eso hay una operatoria de subjetivación que intenta correrse, acomodarse o apropiarse de ese pensamiento que a uno lo piensa.” (Lewkowitz, 2003: 4y5)

Lewkowitz denomina “galpones” a aquellas instituciones habitadas por subjetividades desvinculadas, en donde el “desfondamiento” se

corresponde con que “ya no hay una mirada o una voz institucional que me esté esperando. La existencia estaba asegurada en las instituciones estatales porque había un discurso que me pensaba (...) pero cuando se desfonda el continente ya no hay nadie que me piense (...) no hay un pensamiento estructural que me fondee, a partir del cual me pueda situar”. (Lewkowicz, 2003: 5)

Cristina Corea utiliza el término “catástrofe” haciendo referencia a la desligadura. “La disolución esencial es que se disuelven los otros: se disuelve la composición del nosotros y sobreviene la dispersión (...) El sufrimiento propio de la catástrofe es el sufrimiento de aquel que no se puede componer con otro, que no puede pensarse con otro ni puede dialogar con otro. Cuando no hay institución que produzca esos encuentros (...), los espacios se vuelen caóticos, dispersos. Por eso, cualquier estrategia para intervenir en la catástrofe es una estrategia de ligadura, de cohesión, de buscar las modalidades prácticas que permitan ligar, componer.” (Corea, 2003: 1)

Podemos pensar al PMC como un instrumento que le permite a la escuela pensarse, afianzar vínculos, construir un nosotros e incidir en la subjetividad. Los diversos dispositivos de intervención que se van desplegando desde las líneas del PMC constituyen esfuerzos por afianzar los lazos entre pares y hacia el aprendizaje, generar identidad de grupo y pertenencia institucional. “A menos de volverse un privilegio y reproducción de la injusticia, la educación no puede desentenderse de

una cadena asociativa que relaciona distribuir, compartir y repartir, con: formar parte, tener parte, tomar parte; conocer, reconocer". (...) la educación trata de la vida. No cualquier vida -no la vida entendida como un presente biológico-, sino de la vida como aquello que remite al vivir entre otros, con otros y a la construcción de una vida igualmente digna para todos." (Frigerio, 2005: 3y4)

2.1 Experiencias educativas³

En el año 2005 a iniciativa de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), del Consejo de Educación Primaria (CEP)⁴ y del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) a través del Programa Infamilia se crea el Programa de Maestros Comunitarios (PMC).

A través de su implementación se pretende incidir en los fenómenos de repetición, rezago, deserción y fracaso escolar que implica a un alto porcentaje de niños que viven en contextos de vulnerabilidad social. En dicho año, los resultados obtenidos a partir del relevamiento del contexto sociocultural de la población que asiste a la Escuela Pública indicaban que la misma atendía a una población en situación de vulnerabilidad social, evidenciada a través del bajo capital educativo de

³ Cabe destacar que el referencial teórico se fue ampliando durante todo el proceso de investigación, por lo cual se incluyeron nuevos documentos y experiencias educativas que no existían al momento de realizar el trabajo de campo, pero que se torna relevante incorporar. A su vez, se van realizando en conexión con dichos documentos niveles de articulación con reflexiones generadas a partir del trabajo de campo.

⁴ Actualmente denominado Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)

las familias, con las necesidades básicas insatisfechas, y dificultades de integración (educativa, laboral o territorial). (ANEP: 2005)

En ese entonces, el PMC emergía como una estrategia orientada a la atención de las dificultades en el proceso de escolarización de aquellos niños y niñas provenientes de hogares marcados por la pobreza y la exclusión social. El PMC realiza una doble focalización y selección; por un lado en virtud de que las escuelas son seleccionadas en función de su perfil (por su situación de vulnerabilidad); por otro lado, en cada escuela se focaliza principalmente en los niños de los primeros grados, seleccionándolos en función de dificultades a nivel de la asistencia, bajo rendimiento, repetición y/o problemas de integración. (INFAMILIA, 2007; Llambí et al. 2010).

Desde los documentos se expresaba: “Ante los problemas detectados en las escuelas públicas con un alumnado de nivel sociocultural desfavorable, la nueva administración de la ANEP/CEP ha dado prioridad a la ejecución de estrategias compensatorias como forma de apoyar a los alumnos que desde pequeños muestran dificultades para aprender al mismo ritmo que sus pares”. (Infamilia/CEP, 2006: 5).

Si tomamos documentos más actuales podemos identificar que se piensa, ya no en términos de políticas focalizadas, sino en políticas universales. Así lo expresa Edith Moraes: “Es el concepto de educación como derecho humano, lo que le da el carácter de universal a las políticas

educativas. Definitivamente no compartimos el concepto de políticas focalizadas, ya que éste desvirtúa el compromiso que le corresponde al Estado, liberándolo de la responsabilidad de garantizar el acceso a la educación y al conocimiento a todos los alumnos. (...) Para cumplir con este objetivo fue necesario construir una heterogeneidad de estrategias de política educativa para atender a esa heterogeneidad de realidades sociales”. (Curto, 2009 a: 7- 8).

Ello no va en contra del cometido inicial del PMC, el cual se mantiene vigente: reducir la brecha que en materia de aprendizajes existe entre los niños pertenecientes a diferentes sectores sociales (dado que en contextos de vulnerabilidad social son mayores las tasas de inasistencia y bajo rendimiento que pueden derivar en abandono o repetición). (Curto, 2009 b: 14)

A continuación se presenta un cuadro que da cuenta del proceso realizado por los niños en términos de comparar las calificaciones que tenían al ingreso y egreso de su pasaje por el Programa en el término de un año. El cuadro expresado en porcentajes da cuenta tanto de las calificaciones con la que los niños egresaron, en comparación con la calificación que tenían al ingresar al Programa (mejor-igual-peor); como de los niños que alcanzaron su promoción (suficiencia) a través de su tránsito por alguna de sus líneas. (Llambí et. al., 2010: 16).

Cuadro Distribución de los niños según cambio en la nota de aplicación. Años 2005 a 2008. (Llambí et. al. 2010: 17)

	2005	2006	2007	2008
mejor	71%	77%	75%	78%
igual	26%	20%	20%	18%
Peor	3%	3%	5%	4%
suficiencia	54%	58%	57%	64%

Fuente: elaborado en base a INFAMILIA (2006) e información proveniente del sistema de seguimiento y evaluación del PMC.

Como puede observarse, en 2008 se evidencia un incremento del porcentaje de niños que acceden a calificaciones de suficiencia (64%) y que han mejorado su rendimiento (78%). (Llambí et. al., 2010: 17)

El cuadro que se presenta a continuación da cuenta de que se ha incrementado la promoción, y dentro de ellas la promoción especial. Con relación a la repetición, prima como motivo el rendimiento insuficiente, seguido por la conjunción de bajo rendimiento y asistencias insuficientes, y en tercer lugar la repetición por inasistencias. (Llambí et al., 2010: 17).

Cuadro Distribución de los niños participantes del PMC según repetición o promoción al finalizar el año lectivo (en % del total) (Llambí et. al. 2010: 17)

	2005	2006	2007	2008
promueve	74%	78%	78%	82%
con nota de suficiencia	66%	61%	63%	68%
condicional/ en forma especial*	9%	17%	16%	14%
repite	26%	22%	22%	18%
por rendimiento	18%	16%	14%	13%
por inasistencias	8%	0.5%	0.8%	0.5%
ambas	-	6%	7%	5%

Fuente: elaborado en base a INFAMILIA (2006) e información proveniente del sistema de seguimiento y evaluación del PMC.

(*) Hasta el año 2006 se considera promoción condicional (con nota de insuficiencia). A partir de 2007 se considera promoción especial.

En el informe de resultados del año 2010 a modo de evaluación se plantea que a lo largo de estos años de desarrollo del PMC, es precisamente en el año 2010 en donde se constata la tasa mayor de promociones (83%), con tan sólo un 12,9% de promociones especiales, siendo la más baja del período (sin tomar en cuenta el año 2005). (INFAMILIA, CEIP, 2010: 5).

El documento señala que en el año 2008, desde lo que son las valoraciones realizadas por los maestros de aula, se observaron mejoras en el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas (más del 50% de los niños), mientras que un 43% mejoró su actitud frente al aprendizaje.

Desde el informe se destaca que la asistencia sostenida de los niños en los dispositivos implementados desde las líneas del PMC aumenta las probabilidades de mejorar en las calificaciones correspondientes al rendimiento (aplicación). Afirman que la participación desde la línea de alfabetización de hogares no resultó significativa para explicar la mejora en las calificaciones; pero sí se asocia positivamente al incremento de las asistencias (ya sea a las actividades de aula como a las líneas de integración y aceleración). Expresan que existiría un efecto indirecto de la línea de alfabetización en el hogar en la medida que la misma genera una mayor concurrencia a las actividades de aceleración e integración que se realizan a contra horario escolar y que por tanto contribuiría a la mejora de las calificaciones de rendimiento y conducta. (Llambí et al., 2010: 24 - 25)

En el informe realizado por UNESCO (2009) en torno a experiencias educativas que permitan la reincorporación de los educandos al proceso educativo, comparando experiencias uruguayas y chilenas, se plantea que el abandono escolar es la expresión del fracaso escolar. El informe se centra en dos proyectos; en la medida que toma “una experiencia centrada en el resguardo de la continuidad educativa (El abrojo – Puente educativo) y otra referida a revertir la situación de abandono efectivo (ACHNU – Chile)” (UNESCO, 2009: 18), ambas desarrolladas por organizaciones de la sociedad civil (OSC).

Se realiza allí un análisis en donde se evalúa si las estrategias desarrolladas desde estos Programas -estrategias que parten de prácticas transformadoras, creativas, que apelan a la corresponsabilidad de actores educativos y sociales-, inciden en la posibilidad de que la población excluida (o en riesgo de estarlo) logre otorgarle sentido a la institución educativa (UNESCO, 2009: 18).

El PMC por su parte, incorpora también en sus estrategias a diversos actores de la comunidad local, potenciando la presencia de la institución educativa en la red de la que la escuela forma parte; incluyendo a las familias como referentes fundamentales para el aprendizaje de los niños, considerándolos como aliados pedagógico; diseñando dispositivos específicos que permitan desarrollar nuevas estrategias de enseñanza que le posibiliten a aquellos niños que presentan dificultades reencontrarse con sus posibilidades de aprender.

Desde el informe de UNESCO se plantea que, en el caso uruguayo, el impacto del dispositivo radica fundamentalmente en el fortalecimiento de la subjetividad del niño y la familia, así como en el permitir una mayor aproximación entre las expectativas de los niños, las familias y la institución, desde lo que es el conocimiento de las realidad social de la población escolar. (UNESCO, 2009: 133)

Podemos pensar que el PMC al rescatar el lugar del niño como sujeto de aprendizaje, restituye el derecho a aprender a través de la generación de dispositivos de enseñanza particulares que le permiten reencontrarse con

su potencial, contribuyendo al fortalecimiento de la autoestima de los niños. El posicionamiento que asuma el docente se torna fundamental, en la medida que el otro se sentirá capaz de aprender en tanto se sienta habilitado a ello, lo cual exige partir de la siguiente premisa: “a nadie le está negado aprender, siempre y cuando se confíe en que aprenderá (...) la tarea de educar es salir todos los días a forzar a una capacidad que se ignora a reconocerse.” (Frigerio, 2005: 5 y 8).

La mejora en los aprendizajes de los niños probablemente tenga incidencia en la autoestima de los propios docentes en la medida que logren visualizar que están pudiendo cumplir con el cometido de la enseñanza, confiando en las posibilidades del otro para aprender, y en sí mismos como enseñantes.

Por otra parte, las familias también se verían fortalecidas a nivel de su autoestima en la medida que se les restituye su lugar como referentes para sus hijos en el acompañamiento en su tránsito escolar, al ser convocadas a retomar su lugar de educadores de los niños.

A su vez, el trabajo con las familias y la comunidad, así como el contacto más personalizado con los niños puede llevar a una mayor comprensión de la institución educativa en torno a las características de la población. Lo mismo acontecería desde la comunidad con relación a la escuela, generándose mayores niveles de articulación en las expectativas mutuas de los distintos actores.

Desde el trabajo realizado por las OSC, tal como lo expresa el

informe UNESCO la alianza pedagógica entre familia-docentes se ve reforzada a partir de la participación de las familias desde dispositivos diferentes a los tradicionales (tomándose como ejemplo de convocatoria tradicional la citación individual en respuesta a una situación conflictiva desencadenante). (UNESCO, 2009: 134)

El PMC por su parte, crea dispositivos particulares como son la conformación de “grupos de padres y madres” y el trabajo de “alfabetización en hogares”; los cuales constituyen dispositivos de trabajo con las familias cuyo eje es eminentemente educativo en los cuales se tiende a afianzar el vínculo con las familias de los niños que participan del programa promoviendo la incorporación de procedimientos y acciones que les permitan acompañar a los niños en sus aprendizajes.

Estableciendo comparaciones entre las experiencias -Chilena y Uruguay- se plantea como aprendizajes centrales de ambas que las instituciones educativas estatales deben poder generar aquellas condiciones que permitan el diseño de trayectorias flexibles de modo de atender en primer término las necesidades de los sujetos -y no a las de la propia institución-.(UNESCO, 2009: 138). El PMC presenta el potencial de poder tomar cuerpo en las escuelas de acuerdo a las particularidades de los niños y sus familias, así como de las características de la comunidad, de modo de que la institución pueda generar nuevas y diversas modalidades de intervención acordes a la población, en lugar de que la población se adapte rígidamente a las características de la institución,

dado que ello no hace más que reforzar los mecanismos de exclusión.

Otro de los aprendizajes comunes a ambas estrategias lo constituye la constatación de que, tanto la articulación entre los actores locales y educativos, como el diseño de trayectorias educativas flexibles resultan indispensables para atender la situación de exclusión, en la medida que las prácticas de inclusión educativa deben incorporar los saberes que al respecto poseen los distintos actores sociales. (UNESCO, 2009: 138)

En tal sentido el PMC constituye un claro ejemplo en la medida que el mismo en sus orígenes parte de las acciones de una OSC (El abrojo) siendo luego incorporada al sistema formal de educación. De esta forma la institución escolar rompe con la lógica del planteo de estrategias de enseñanza uniformes para todos los niños (aprendizaje en el salón de clases, con propuestas únicas para todo el grupo, con un sistema de promoción grado a grado) para potenciar la creación de estrategias singulares y la posibilidad de realizar trayectorias móviles como lo es la línea de aceleración escolar que desarticula el sistema de promoción grado a grado. Desde el PMC se plantea que la línea de aceleración escolar pretende, romper con aquellas situaciones en las que la repetición no genera los beneficios esperados sino que por el contrario incrementarían la impotencia con relación a los aprendizajes. El poder cursar más de un grado durante un año le permite a los niños integrarse a un grupo más próximo en edades e intereses, en donde en la situación curricular de clase se desarrollen propuestas acordes a su edad y que

resulten por tanto más motivadoras, incidiendo favorablemente en el deseo de aprender (Almirón y Romano, 2009: 14).

El informe UNESCO expresa el valor que presenta el generar propuestas pedagógicas lúdicas y placenteras capaces de dignificar a los sujetos que ven vulnerado su derecho a la educación, de modo que alumnos y maestros recobren la confianza mutua, incidiendo positivamente en las trayectorias educativas de los niños. (UNESCO, 2009: 141)

El PMC, a través de sus cuatro líneas de acción: integración, aceleración, grupo de padres y alfabetización en hogares, deja entrever un posicionamiento desde el cual los niños y sus familias son pensados desde su singularidad, enfatizando en sus posibilidades, asumiendo los maestros el desafío de generar en tal sentido dispositivos específicos de enseñanza.

Desde el informe de UNESCO se señala “El concebir a todos como legítimos herederos implica la confianza (...) que abre la posibilidad de ensayos múltiples para que la acción educativa tenga lugar” (UNESCO, 2009: 141). Frigerio plantea “Educar es el acto político de distribuir la herencia (...) designando al colectivo como heredero. (...) educar es hoy un acto de resistencia a la reproducción de desigualdades (...).” (Frigerio, 2005: 7)

El PMC forma parte de la línea de política educativa que teniendo su origen en la administración anterior, continúa en esta, en el marco de

una estrategia más amplia. Desde los documentos se señala: que el CEIP desde el Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (Programa APRENDER) pretende articular desde una propuesta inclusiva y de calidad, acciones diversas que se vienen desarrollando en centros emplazados en contextos de pobreza. Han sido categorizados como tales (Escuelas APRENDER) aquellas escuelas correspondientes a los dos quintiles más críticos, establecidos a partir del ordenamiento realizado a través de un índice de contexto socio-educativo. Se trata de 285 centros en los que coinciden el PMC, el PAE (Programa de Alimentación Escolar), equipos multidisciplinares, una jornada mensual de trabajo docente (en día sábado, contando para ello los docentes con un incremento salarial), cursos de formación en servicio para docentes, una partida al inicio del año y financiación de proyectos de desarrollo escolar. A su vez se contempla la articulación con los Programas de Verano y Campamentos Educativos, en la medida que los mismos promueven aprendizajes desde lo recreativo, favoreciendo la inclusión social, acercando a las familias, promoviendo la cooperación interinstitucional y el trabajo en red. (ANEP/CEIP, 2011 a: 5 y 7). Se expresa en dicho documento (Acta N°11, Resolución 9 del 10/03) que “la presencia del PMC es un componente fundamental en el diseño, la implementación, el desarrollo, el seguimiento y la síntesis de APRENDER, en tanto se inscriben en una misma lógica de "otra forma de hacer escuela”.” (ANEP/CEIP, 2011 a: 7)

De este modo se diseñan políticas educativas que tienen por horizonte contribuir a garantizar el derecho a la educación de todos los educandos. Para ello en lugar de desplazar el problema hacia actores de la institución educativa (niños, familias, colectivo docente) y las condiciones del contexto, parten de considerar la multidimensionalidad del problema, situando a la escuela como protagonista del cambio. Una escuela que pueda repensar tanto lo que oferta en materia educativa como las demandas que al respecto realizan los niños, para desde allí diseñar las propuestas pedagógicas. (ANEP/CEIP, 2011 b: 3y4). En dicho documento se expresa que se parte de una concepción de educación como derecho humano fundamental que supone atender las necesidades educativas de los niños, formando en ciudadanía y valores democráticos, construyendo y socializando conocimientos, fomentando el pensamiento crítico, promoviendo el relacionamiento con las familias y la participación de diversos actores en la propuesta escolar. “Una escuela así concebida será respetada por su trabajo y será un lugar donde los niños quieran estar y aprender”. (ANEP/CEIP, 2011 b: 4)

Tal como están formulados los objetivos y las líneas de acción del Programa A.PR.EN.D.E.R., se articulan con los del PMC, constituyéndose en un factor que posiblemente contribuya a maximizar sus alcances. Desde los objetivos generales se plantea:

“A) Garantizar el acceso, permanencia y sostenimiento de trayectorias escolares personalizadas y de calidad, para mejorar el aprendizaje de

todos los niños habilitándolos a participar en la vida social con igualdad de oportunidades.

B) Desarrollar un trabajo colaborativo e interdisciplinar en un marco democrático y plural logrando transformaciones profundas en la cultura institucional.

C) Promover el trabajo en conjunto con todos los actores institucionales y pertenecientes a la comunidad educativa.

Objetivos específicos

A.1. Potenciar las actividades educativas que permitan reducir las tasas de repetición, abatir el ausentismo y mejorar los niveles en los aprendizajes.

B.1. Propiciar la consolidación de colectivos docentes que generen Proyectos Educativos relevantes y pertinentes en la gestión del conocimiento de todos los niños e integrantes de la comunidad educativa, en un marco de plan de mejora institucional.

C.1. Mejorar la interrelación con las familias a través de la participación activa de los referentes adultos y del fortalecimiento del vínculo de la escuela con la comunidad.” (ANEP/CEIP, 2011 b: 5)

El anclaje en las escuelas del Programa A.PR.EN.D.E.R se vehiculiza a través del diseño e implementación de un Proyecto Educativo que potencie desde la identidad de cada Centro las trayectorias educativas de los niños. (ANEP/CEIP, 2011 b: 9) Se trata de: Proyectos de Oportunidades de Desarrollo EScolar (P.O.D.ES) que les permitan a las

instituciones analizar y sistematizar las prácticas y generar conocimientos, impactando en los aprendizajes esperando contribuir a la profesionalización docente, a una mayor equidad y calidad educativa y a la participación comunitaria. El PODES es pensado como proyecto institucional participativo, presentado al CEIP para su apoyo y financiación, siendo construido desde las salas docentes en forma de consulta con otros actores (familias, personal no docente, niños, instituciones de la red). Hay un reconocimiento de que el procurar modificar diseños institucionales conlleva incertidumbre y despierta resistencias, por lo que resulta necesario instalar lógicas de funcionamiento específicas para cada institución que permitan el diálogo y la negociación entre los diversos actores, así como la asignación de responsabilidades. (ANEP/CEIP, 2011 b: 9)

El CEIP enfatiza en que estas propuestas deben darse sobre la base de las siguientes dimensiones: Tiempo, participación y autonomía que enmarcan, sostienen y habilitan prácticas. (ANEP/CEIP, 2011 a: 3).

Se plantea que el tiempo es una dimensión fundamental, en tanto se requiere de ello para desarrollar propuestas alternativas (el PMC, propuestas de verano, campamentos, recreación, entre otros). Tiempos para construir y profundizar los vínculos interinstitucionales y comunitarios, sin que ello afecte el tiempo destinado a la enseñanza. A su vez, la flexibilidad en los tiempos permite dar lugar a los ritmos de aprendizaje diversos que requieren los niños.

La participación por su parte da lugar a la construcción colectiva, abierta a distintos actores, desde una voluntad de diálogo y negociación, con ámbitos de discusión, aporte y decisión.

La autonomía es planteada como una forma de posibilitar la participación e iniciativa de los distintos actores (Docentes, Comisiones de Fomento, Consejos de Participación entre otros) en el proyecto escolar. Permite contextualizar la enseñanza y el programa educativo a cada centro permitiendo de este modo adecuar las prácticas de enseñanza.

El Proyecto de Fortalecimiento de las Instituciones para la Mejora Educativa (ProMejora)⁵ por su parte, tiene como pilares el apuntar a la mejora de la convivencia, la gestión y el aprendizaje en las instituciones educativas de los distintos subsistemas de la ANEP. Se plantea que “Pro-mejora es un proyecto que busca generar márgenes de autonomía a los centros para la gestión de propuestas pedagógicas propias enmarcadas en los objetivos nacionales de política educativa y a partir de un núcleo común curricular, con vocación inclusiva” (ANEP/Promejora, 2011: 1) Proyecto que sitúa a las instituciones educativas como unidad de cambio, desde la realización de planes a tres años que permitan generar e implementar propuestas pedagógicas contextualizadas en función de las características de cada centro (de los educandos, sus familias, el medio). En donde las instituciones sean a su vez ámbitos de formación y

⁵ Creada por Circular 07/11 del Consejo Directivo Central, Resolución N° 64 del Acta N°

profesionalización docente. Planes que tiendan a mejorar y fortalecer la gestión, la convivencia y los aprendizajes, contando para ello con apoyatura técnica. (ANEP/Promejora, 2011: 1)

El mismo se plantea como un proyecto posible en la medida que parte de los siguientes supuestos: “La convicción de que todos los alumnos pueden aprender, el protagonismo y compromiso de los docentes, la comprensión de los nuevos escenarios educativos en los que es posible educar. El fortalecimiento de los liderazgos pedagógicos. El involucramiento de las familias y la participación de la comunidad.” (ANEP/Promejora, 2011: 1)

Todo ello tiene lugar en un escenario de cuestionamientos y tensión que involucra al CODICEN, y que ha adquirido estado público en los últimos días; aspecto de la coyuntura que no desconocemos pero que excede a los límites de este trabajo analizar.

Lo que sí podemos expresar es que estamos actualmente en un contexto que habilita procesos donde tiene lugar el conocer, accionar y transformar; en donde la reflexión y la acción transformadora se conjugan, partiendo desde los propios participantes. Acciones que van a poder desarrollarse en las instituciones educativas que están matizadas de determinada manera en función de su particular conformación y devenir institucional.

PRIMERA PARTE

3. Problema de investigación

La transmisión de saberes, que es una de las funciones esenciales de la escuela, está siendo puesta en cuestión en función de los altos índices de repetición, rezago, ausentismo, y deserción escolar, principalmente en aquellas escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad social.

Situación que ha sido interpretada en distintos tiempos históricos de manera diversa (Terigi, 2009):

- como problemática individual del niño que no aprende, donde las estrategias derivadas de esta conceptualización hacían foco en la psicologización de la intervención (diagnóstico y derivación)
- como problemática social que estableciendo la siguiente ecuación: desigualdad social → desigualdad educativa → fracaso escolar, apeló a políticas focalizadas y compensatorias.
- Fracaso escolar como responsabilidad institucional: de la escuela y de las políticas educativas. La escuela debía pensarse a sí misma

La escuela debía pensarse a sí misma, para identificar el por qué

las trayectorias escolares de los niños, principalmente de aquellos que viven en situación de pobreza, se veían interrumpidas (Terigi, 2009).

En tal sentido, el PMC se presenta como una alternativa educativa en la medida que busca construir “un nuevo modelo de escuela” en contextos de pobreza, diversificando la propuesta educativa, incorporando mayor tiempo pedagógico, trabajando también con las familias y la comunidad. (Infamilia/CEP, 2006: 6)

¿Por qué limitar la forma de conceptualizar las escuelas y sus prácticas –presente en el PMC- a escuelas en contextos de vulnerabilidad social? ¿Por qué no pensarlo para la Escuela? Surge así la posibilidad de pensar en Escuelas Comunitarias.

En un documento de trabajo elaborado en el marco del Debate Educativo, problematizando acerca de las Políticas de Educación se planteaba “La mayoría de los programas no han logrado aún construir otras dinámicas, como pasar de maestros comunitarios a **escuelas comunitarias**⁶ (...) Estos programas son aportes que hoy están en el sistema educativo y es intención de las autoridades que pasen a ser parte de una estrategia. Esto sería una manera diferente de hacer escuela, donde las familias y la comunidad ocuparían un lugar distinto trascendiendo las dimensiones exclusivas de estos programas”. (Fassler, 2007: 50)

⁶ En el texto original no aparece remarcado.

En un principio podríamos darle contenido al término “Escuela Comunitaria” como un modelo de escuela abierta, en relación con el medio, con las problemáticas sociales que la interpelan, pero firmemente consustanciada con su razón de ser: la educación. Una escuela donde se generen aperturas en la propia forma de comprender la enseñanza desde el reconocimiento de la singularidad de los niños y la necesidad de establecer procesos y recorridos no necesariamente homogéneos para todo el grupo. El quehacer cotidiano de los maestros comunitarios en la escuela, podría ser el comienzo de una modalidad instituyente en esta forma de hacer escuela, donde el consustanciamiento del colectivo docente podría contribuir a ello.

Proponemos comprender las representaciones de los maestros en torno al PMC en la Escuela, y las prácticas que realizan, analizando los movimientos que ello pueda generar en la institución escolar. Se trata de comprender la naturaleza de los movimientos instituyentes que pueden promover los maestros comunitarios para la construcción de Escuelas Comunitarias. Visualizar el nivel de afectaciones mutuas: del maestro comunitario en la escuela y de la escuela en el maestro comunitario, permitirá pensar en torno a la posibilidad de que las prácticas de los maestros comunitarios puedan generar efectos a nivel escuela, respondiendo a la pregunta **¿Es el PMC un camino hacia la construcción de Escuelas Comunitarias?** ¿Se están generando efectivamente movimientos instituyentes hacia ese modelo?

4. Objetivos:

Objetivo general

- Comprender en qué medida la implementación del Programa Maestro Comunitario (PMC) contribuye a la generación de movimientos instituyentes que conlleven a la construcción de una Escuela Comunitaria.

Objetivos específicos

- Identificar las representaciones acerca de la Escuela desde la singularidad del maestro comunitario a partir de la instrumentación del PMC.
- Identificar aquellas prácticas que los maestros comunitarios realizan que contribuirían a la construcción de una Escuela Comunitaria.
- Identificar la incidencia del PMC en la Escuela y de la Escuela en los maestros comunitarios.
- Analizar la incidencia de estas representaciones y prácticas en la construcción de Escuelas Comunitarias.

5. Preguntas a las que busca responder la investigación

Con la introducción del PMC en las escuelas: ¿se generan cambios a nivel escuela?, ¿se trata de cambios que parten y permanecen en la figura del maestro comunitario, o trascienden al mismo?, ¿Se generan cambios en las representaciones de los docentes que nos permitan identificar movimientos de apertura institucional? ¿La implementación del PMC promueve la construcción de una Escuela Comunitaria?

A continuación se presentan los objetivos, preguntas y supuestos que guían la investigación.

PROBLEMA Comprender la naturaleza de los movimientos instituyentes para la conformación de Escuelas Comunitarias.	OBJETIVOS	PREGUNTAS	SUPUESTOS
	OBJETIVO GENERAL - Comprender en qué medida la implementación del PMC contribuye a la generación de movimientos instituyentes que conlleven a la construcción de una escuela comunitaria.	-¿La implementación del PMC promueve la construcción de escuelas comunitarias?	- El PMC puede consolidarse como un movimiento instituyente para la construcción de una escuela comunitaria.
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS 1- Identificar las representaciones acerca de la escuela desde la singularidad del maestro comunitario a partir de la instrumentación del PMC.	-¿Las representaciones acerca de la escuela que portan los maestros comunitarios apuntan a una escuela comunitaria?	- El propio perfil del cargo de maestro comunitario conlleva una forma particular de pensar la escuela en tanto escuela comunitaria.
	2- Identificar aquellas prácticas que los maestros comunitarios realizan que contribuirían a la construcción de una escuela comunitaria.	¿Qué prácticas desarrolladas por los maestros comunitarios condicen con una escuela comunitaria?	- Las representaciones de la escuela tienen su correlato en las prácticas docentes.
	3- Identificar la incidencia del PMC en la escuela y de la escuela en los maestros comunitarios.	¿En qué medida las prácticas de los maestros comunitarios permean la escuela? ¿Qué características institucionales potencian al PMC?	- Las prácticas de los maestros comunitarios poseen el potencial de incidir en la escuela. Las características institucionales van a potenciar o limitar
	4- Analizar la incidencia de estas representaciones y prácticas en la construcción de escuelas comunitarias	- ¿En qué medida la inserción del PMC en las escuelas lleva a la modificación de la dinámica institucional?	- El desarrollo de las distintas líneas del PMC genera cambios a nivel institucional.

SEGUNDA PARTE

6. Referencial teórico

La construcción del marco teórico contempla tres grandes ejes conceptuales:

- a. **La institución educativa**, de modo de poder conceptualizar lo que se entiende por Escuela Comunitaria. Ello nos remite a analizar las características que le imprime el colectivo docente, la forma en que se toman las diferencias culturales, el relacionamiento escuela-medio. La caracterización de modelos de organización institucional (desde las conceptualizaciones de Fernández Enguita) y las modalidades institucionales de manejo del conflicto.
- b. **El Programa Maestro Comunitario**, sus objetivos y fundamentos, las líneas programáticas (aceleración, integración, alfabetización en hogares y grupo de padres), así como las relaciones entre la implementación del PMC y el entorno escolar. La figura del maestro comunitario como rol en construcción. La tensión currículum único – currículum diversificado y su interrelación con el PMC.
- c. Definiendo las categorías de **representaciones sociales**, desde las conceptualizaciones de Emile Durkheim y Serge Moscovici y de **práctica docente** desde las conceptualizaciones de Pierre Bourdieu.

6.1 Acerca de las instituciones educativas

La institución escolar tiene por fin la producción y transmisión de cultura a las nuevas generaciones, seleccionándose para ser transmitido aquello que en determinada coyuntura se considera valioso de ser legado. Requiere de un espacio material en el cual se desarrolla el interrelacionamiento entre los sujetos que la conforman. Los sujetos se nuclean en función de un objetivo común, de un proyecto que le da sentido y razón de ser, que se materializa en el currículo del cual parten las prácticas docentes.

Plantear la posibilidad de un cambio en el modo en que la escuela se concibe a sí misma es enfatizar en los aspectos dinámicos de la institución escolar. “La institución, si bien se presenta como dato exterior al hombre, necesita su poder instituyente. Si el hombre sufre las instituciones, por otra parte las funda y las mantiene gracias a un consenso que no es únicamente pasividad frente a lo instituido, sino también actividad instituyente, la cual puede además servir para volver a cuestionar a las instituciones. El hecho de que una institución sea impugnada forma también parte de ella”. (Lapassade, 1980: 91)

El término institución connota a la vez el doble juego de: movimiento, cambio y mantenimiento, reproducción. La institución, por tanto, puede ser pensada desde la dialéctica instituido-instituyente.

“Podríamos decir que en las instituciones aparecen dos niveles, uno visible: el nivel jurídico o político de la ley, corresponde al nivel instituido, institucionalizado; y otro nivel no visible también instituido a modo de redes simbólicas, imaginarias que generan actos, determinan prácticas y que si bien están establecidas no son visibles. Es en éste nivel no visible que ubicamos también lo instituyente que como fuerza en acción y movimiento, aún no se ha concretado”. (Protesoni y Zufiaurre 2001: 132)

Mientras que el nivel de lo instituido refiere a lo ya establecido, al conjunto de reglas y normas que determinan a la institución y que son sostenedoras de las mismas, el nivel instituyente lo constituyen aquellas fuerzas innovadoras. Estos aspectos instituyentes podrán permanecer como tales para posteriormente diluirse, o tornarse en instituidos en tanto se desarrollen procesos de institucionalización.

En la medida que son los distintos actores institucionales los que delinear la singularidad de cada institución es que podemos definirla como un sistema en permanente movimiento, en calidad de constructo nunca acabado. Portando estilos institucionales que son conceptualizados por Lidia Fernández como “ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etc.”.

(Fernández, 2005: 41). Desde este marco, la identidad institucional, lo que la escuela “es”, estaría constituido por las características y formas del modelo de funcionamiento deseado expresadas a través del proyecto institucional, lo que ha sido su origen y devenir a lo largo de su historia expresado en la novela institucional, unido a lo que la institución “va siendo” a medida que se va pautando un determinado estilo institucional.

Las características del funcionamiento institucional y los modos de gestión van a configurar particulares estilos en la dinámica institucional.

Desde el rastreo realizado encontramos un documento que caracteriza a las instituciones educativas en “escuelas efectivas” y “escuelas bloqueadas”. (ANEP/UMRE, 1999) Las mismas se diferencian principalmente por los siguientes aspectos: por las expectativas de los maestros con relación a los aprendizajes de los alumnos, por la relevancia asignada al conocimiento y a la necesidad de información; por el énfasis otorgado al lenguaje y la escritura; por atender a la convivencia contando con límites claros a la interna de la institución e involucrando a las familias en la escuela. Al respecto se plantea que en las “escuelas efectivas” tanto la dirección como los maestros reconocen en los niños su potencial de aprendientes y que lo que se requiere es buscar las estrategias adecuadas para que ello se concrete. En cambio, los maestros y directores de las “escuelas bloqueadas” enfatizan en que son problemas externos a la escuela los que llevan a que los niños no aprendan. El

colocar el problema fuera, restringe sus capacidades de acción por lo cual prima el desánimo y la impotencia. (ANEP/UMRE, 1999: 109 y 112)

Podríamos pensar que el PMC apela a elementos que estarían presentes en las denominadas 'escuelas efectivas' en la medida que para desarrollar la tarea de maestro comunitario se requiere confiar en las posibilidades de los niños, instrumentando nuevas prácticas docentes que permitan a los niños la construcción de aprendizajes. Por otra parte el PMC apuesta al establecimiento de un vínculo estrecho con las familias de los niños tomándolos como aliados pedagógicos.

Desde la investigación citada se plantea como actitudes de los docentes de "escuelas efectivas": el sentirse responsable de que los niños aprendan confiando plenamente en sus potencialidades; el atenderlos en su singularidad, estableciendo con ellos vínculos intensos donde prima el afecto en un marco de estabilidad y firmeza; y el trabajar con las familias desde lo pedagógico y no meramente desde lo asistencial. (ANEP/UMRE, 1999: 116).

Las cuatro actitudes planteadas en dicho estudio como presentes en los maestros de "escuelas efectivas" podrían considerarse como formando parte del quehacer de un maestro comunitario, en tanto la confianza en sí mismo y en los niños es fundamental para que recobren su autoestima. Autoestima y deseo de aprender muchas veces capturado tras una historia de fracasos escolares. Los dispositivos que se generan, producto

de las líneas de acción del Programa, favorecen el establecimiento de vínculos estrechos con los niños; a su vez el ser grupos reducidos y el conocimiento profundo de las características y condiciones de vida de los niños torna más factible el establecimiento de una relación de confianza con el maestro. La atención a las diferencias individuales es una característica básica del programa, en la medida que se crean dispositivos específicos para apoyar a cada niño en su particular modo de transitar por la institución educativa. Por último, desde las líneas del PMC el trabajo con las familias, tal como se plantea para las “escuelas efectivas” está basado en lo educativo y no en lo asistencial.

Se plantea que en el caso de las “escuelas efectivas”, hay un reconocimiento implícito de la diversidad cultural de los niños que lleva a la búsqueda de propuestas específicas para cada situación, de modo que cada niño reciba el apoyo que necesita para avanzar en los aprendizajes. (ANEP/UMRE, 1999: 116 y 117)

Por su parte, las prácticas de los maestros comunitarios parten del reconocimiento de la singularidad de los niños, de sus familias y de la propia institución, orientando desde ese marco las acciones.

En líneas generales podríamos plantear que el maestro comunitario se posiciona desde un lugar en el cual toma al niño como sujeto de posibilidad, y a las familias como aliados pedagógicos, ubicándose a sí mismo como enseñante; incidiendo ello en sus representaciones sobre los

niños, las familias y la escuela y a nivel de sus propias prácticas. De allí que podamos pensar que, en instituciones “bloqueadas” la presencia del maestro comunitario pueda officiar de motor para la construcción de nuevas representaciones y prácticas por parte del resto del colectivo docente, que lleve a la institución a repensarse adquiriendo ciertas características que estarían presentes en las denominadas “escuelas efectivas”.

En virtud de las características institucionales se van a habilitar modalidades de participación diferentes de los distintos actores de la comunidad educativa: docentes, niños, familias, vecinos y demás actores del entorno. Desde la habilitación a una participación restringida a temas menores, una pseudo participación en donde se funciona en un “como si se participara”, a una participación efectiva en la dinámica institucional. “Participar significa intervenir activamente en el diseño y gestión del quehacer común, significa salir de los intereses y proyectos personales para asumir proyectos colectivos (...) La participación es la raíz de la formación democrática. La vida escolar es un laboratorio donde practicar la participación y aprender a entender y a vivir en democracia”. (Casas, 2003: 19)

Las prácticas de enseñanza pueden dar lugar a “crecientes niveles de conciencia, de capacidad autogestiva y organizativa, de posibilidad de asumir compromisos y responsabilidades tanto en relación con cuestiones

personales como sociales (...) un aprendizaje que brinde a los sujetos la posibilidad de una mayor incidencia deliberada en el rumbo de sus vidas personales y/o comunitarias". (Ferullo, 2006: 195 y 196).

Recordamos aquí a Julio Castro⁷, al considerar la escuela como espacio de participación, donde vivenciar la cooperación y realizar acciones movidas por el interés colectivo. Donde la escuela, además de la enseñanza de contenidos ligados a la lectura y escritura, pudiese ser promotora de la transformación social. Dirá Bordoli, "Hace algo más de medio siglo, los educadores visualizaban una escuela pública abierta y en interacción con el medio social (...) la escuela debía hundirse en la realidad para conocerla, comprenderla y transformarla pero sin perder su particular objeto: enseñar y educar". (Bordoli, 2006 b: 101 y 106) "La escuela emerge del contexto, al tiempo que es condicionada por éste, pero a su vez la escuela –desde su especificidad y diferencia- "se vuelve" al medio para interactuar con él y coadyuvar a su modificación, a su alteración". (Bordoli, 2006 b: 106).

Había aquí un compromiso social que impulsaba las interacciones educativas, estando guiado por el ideal de enseñar todo a todos. "Se apostaba a que los bienes culturales asimilados por los sujetos fueran reinterpretados por estos, y así les permitieran "leer" el mundo en clave de transformación y de cambio." (Bordoli, 2009:126) Julio Castro planteaba

⁷ Sus planteos son referidos al medio rural, pero consideramos pertinente incluirlos al referimos a

que en la medida que las condiciones varíen deberán existir modificaciones en las formas que tome la educación, los modos en que se realice, siempre y cuando no varíe su esencia (la transmisión y generación de cultura, la posibilidad de que lo educativo tenga lugar). (Castro, 1949).

Posteriormente el contexto pierde ese carácter de universal para pasar a ser una categoría particular que remite a ciertos barrios. Los informes sociológicos y datos estadísticos que ligaban los bajos resultados educativos al nivel socioeconómico y cultural de la madre contribuyeron a ello, generando repercusiones a distintos niveles (a nivel de la escuela, a nivel de propuestas en torno a la educación y de diseño de política educativa). Resultados educativos que pueden ser interpretados de modos diversos generando posiciones opuestas:

- como una población particular en la que hay que hacer foco, implementando propuestas de enseñanza para contextos de pobreza. Ello ha dado lugar a prácticas asistencialistas que han llevado a la institución educativa a ciertos desplazamientos, corrimientos, de aquello que define las prácticas de enseñanza, el trabajar en torno al conocimiento
- haciendo foco en lo universal, en la puesta en circulación de saberes, en la entrega generosa del legado cultural a todos los

sujetos, diseñando estrategias que permitan la apropiación; con prácticas que rescatan el potencial emancipador de la educación. (Bordoli, 2006 c: 187 y 197)

Desde el ideal igualador, -presente en nuestro país a partir la Escuela Vareliana laica, gratuita y obligatoria, posicionada como garante de igualdad-, la escuela tenía como horizonte una sociedad integrada con movilidad social. El acto de educar cobraba entonces alcances de universalidad: igualdad de conocimientos e igualdad de oportunidades más allá del lugar de origen de los educandos. Igualdad de los sujetos entendida en los siguientes términos: iguales en tanto irrepetibles y únicos, y por tanto iguales por ser diferentes: “La igualdad entre los sujetos se teje en el seno de la singularidad, o sea en la irrepetibilidad que nos distingue y nos diferencia del otro. En otros términos, somos iguales en tanto somos radicalmente diferentes. Es la diferencia y singularidad la que nos constituye en iguales. Esta posibilidad de pensar la igualdad radical con la singularidad absoluta en un mismo gesto discursivo nos permite desarticular aquellas diferencias que se configuran sobre atributos exógenos al sujeto y que los clasifican en función de pertenecer a un contexto u otro en función del lugar socio-cultural en el cual se encuentran de acuerdo a los mismos discursos discriminatorios que los han denotado y connotado en ese lugar.” (Bordoli, 2006 a: 12)

Posteriormente, en el último tercio del siglo XX este ideal se resquebraja. (Bordoli, 2006 c: 187 y 188) Comenzaron a delinearse políticas focalizadas destinadas a poblaciones en situación de pobreza, que a través de estrategias de atención compensatorias no lograron concretar cambios profundos en la medida que la función pedagógica tendió a desdibujarse en aras del asistencialismo. Estas políticas enfatizando en las carencias y en el asistencialismo como modo de compensarlas han elaborado al decir de Martinis “un discurso educativo que renunció a la posibilidad de educación... anula al sujeto de la educación, sustituyéndolo por el niño carente”. (Martinis, 2006 a: 13).

Políticas focalizadas que al basarse en datos estadísticos, tomándolos como dato de la realidad⁸, han contribuido a la fijación de lugares y justificación de lo que la Escuela no está logrando, estigmatizando a su vez a los niños y las escuelas (Bordoli, 2009: 126 y 128), en la medida que el lugar de origen se toma como determinante del nivel educativo. En este tránsito, generalmente se deposita en los niños, de manera directa o indirecta la responsabilidad del fracaso. Los niños van construyendo así una imagen de sí mismos, producto de la imagen que le devuelven los otros, situándose desde el lugar del fracaso.

Plantea Reguillo Cruz, los jóvenes presentan “una narrativa precarizada de la propia vida, porque es una tendencia que deposita la culpa y la responsabilidad en el sujeto individual, desplazando la

⁸ Al ser interpretado que como consecuencia de la situación de deprivación socioeconómica y

responsabilidad de las instituciones. Este principio se hace realidad en el discurso auto-asumido de los jóvenes, de una auto-asunción del estigma social, de una naturalización de la marginación. Ellos se sienten responsables de la ‘incapacidad’ para incorporarse al sistema.”. (Seoane, V, 2007:52)

Por tanto, cuando se alude a “la diversidad cultural”, ello debe ser puesto bajo vigilancia, en el sentido de ser cuidadoso en las formas en que se lo justifica y argumenta, dado que si bien muchas veces ha sido utilizada con buenas intenciones (en tanto discriminación positiva) ha llevado a rigidizar situaciones y autoafirmar el valor de una cultura por sobre otra. El resaltar la diferencia puede contribuir a incrementar las desigualdades, lo cual acontecería en la medida que se enfatizara en las características diferenciales de manera exclusoria, generando inamovibilidades basadas en taxonomías que rigidizan y estereotipan, oficiando de resistencia al cambio.

En la medida que los términos capturan y construyen realidades, habrá que interrogar las formas en que nominamos. “Los discursos educativos centrados en las carencias materiales, simbólicas y afectivas de los sujetos lejos de construir puentes de salida para los sujetos, cosifican a estos en el lugar de la imposibilidad” (Bordoli, 2006 c: 192) Discursos que en lugar de contribuir a la igualdad la confirman y afianzan.

cultural de los niños estos no logran apropiarse de los contenidos que la escuela intenta transmitir.

La nominación de Escuelas de Contexto Socio Cultural Crítico (CSCC)⁹ contribuyó a una rigidización en lugar de a la transformación, asignándole la responsabilidad del fracaso al medio, a la familia y al niño que fracasa¹⁰. El contexto, equiparado a “barrio pobre”, “zona roja”, se presentó como amenaza a la labor educativa de la escuela y justificó la inoperancia de ésta para cumplir con su labor. Justificación que al poner afuera el factor explicativo del fracaso, sesgó posibilidades de transformaciones institucionales más profundas. “La categoría “Escuela de contexto” supone el lugar común para referirnos a los sitios donde las cuestiones del orden del enseñar y del aprender no parecen tener cabida y donde, paradójicamente, a pesar de la inexistencia de diferencias del currículo prescripto, la categoría en sí misma se encarga por su propia existencia de extender las desigualdades más allá de sus límites”. (Santos, 2006: 94 y 95)

Dirá Edith Moraes¹¹ “No acordamos con clasificar escuelas según contexto sociocultural para elaborar políticas educativas focalizadas en contextos de pobreza. Creemos que el deber del sistema educativo es

⁹ La denominación CSCC remite a una categorización de escuelas de tiempo simple creada en 1999 tomando las variables: repetición en 1º año, inasistencias y nivel educativo materno. En el 2001 se tomaron indicadores sociales: desocupación o inestabilidad del trabajo paterno, bajo nivel educativo de la madre, hacinamiento y uso del comedor escolar. Los indicadores han sido reformulados con el paso de los años (como consta en la página del CEIP: www.cep.edu.uy). Actualmente las escuelas de tiempo simple ubicadas en los dos quintiles inferiores forman parte del Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (A.PR.EN.D.E.R.), tal como consta en el Acta N°11, resolución N°9 de marzo de 2011.

¹⁰ Tomamos como referencia a Bordoli (2006 c y 2009), Martinis (2006), Santos (2006),

¹¹ Entrevista realizada en su calidad de Directora General del Consejo de Educación Inicial y Primaria.

asegurar el acceso a la educación a todos, para lo que tendrá que diferenciar los recursos y particularmente las propuestas educativas, pero nunca clasificar escuelas y niños”. (Curto, 2009 a: 8)

Para recuperar el sentido de la institución escolar habrá que referirse a las escuelas no por el contexto, sino destacando lo que las mismas promueven: la puesta en circulación de saberes, de la cultura. (Martinis, 2005: 5) Tal como lo plantea Martinis “el desafío que se plantea al pensamiento pedagógico es el de reinstalar la posibilidad de desarrollo de lo educativo. La tarea central tiene que ver con postular la posibilidad de lo educativo, independientemente del contexto del que proviene el educando y de sus situaciones familiares, sociales, culturales”. (Martinis, 2006 b: 14) Desarrollo de lo educativo que desde esta tesis lo enmarcamos en una modalidad de Escuela Comunitaria.

Escuela comunitaria¹² que concebimos como inclusiva, pensada en términos de universal, escuela que es pensada como espacio para todos, con un ideal igualador, en tanto tiende a garantizar el que todos aprendan. Escuela en donde las prácticas de enseñanza atiendan a los niños desde su singularidad, con una enseñanza situada, consciente de las problemáticas y potencialidades del medio para tender a la

¹² Conceptualización que se fue reconstruyendo a lo largo del proceso de realización de la tesis en la complementación del trabajo de campo y la profundización teórica, por lo cual a lo largo de este documento se verán diversas aproximaciones al concepto, que tomarán cuerpo en el constructo

transformación. Una escuela que rescatando lo humano, se torna en humanizante, escuela que al singularizar invierte al enseñar y al aprender.

Escuela comunitaria pensada en términos de política universal y eminentemente educativa -y no en términos de política focalizada, compensatoria, dirigida a un sector considerado en menos (vulnerable, carente), al que se busca atender con prácticas asistencialistas que dejan en un segundo plano lo educativo-.

Pensar la escuela en tanto Escuela Comunitaria podría ser una forma de reconstruir la relación escuela-medio centrada en lo educativo. Podemos considerar a las escuelas en función de su relacionamiento con el medio, escuelas en donde se genera una retroalimentación de la vida institucional con el entorno, en un “ida y vuelta”, a las que podríamos denominar escuelas abiertas, y modelos de escuelas más cerradas en donde las características del medio no serían capitalizadas por la institución escolar. Son estas escuelas abiertas a las que denominamos como Escuelas Comunitarias, escuelas como espacios de participación.

El término comunidad alude a una proximidad, ya sea de vecindad, de identidad cultural, de marcos de referencia comunes, de unión afectiva, que generan entendimiento mutuo y sentimientos de pertenencia. Implica entonces la apertura a la participación de los distintos actores (docentes, familias, niños, organizaciones sociales, entre otros), en la construcción

escuela comunitaria (síntesis realizada en el apartado metodológico).

de proyectos socioeducativos, siendo partícipes tanto de los procesos educativos como del desarrollo comunitario. Ello exige delimitar los lugares, funciones y responsabilidades que cada actor asume, operando como un facilitador que permita construir en conjunto. (ANEP/CEIP, 2011 c: 2 y3)

Podemos asociar el concepto Escuela Comunitaria al de “Escuela como frontera inclusiva”, (Briozzo y Rodríguez, 2002) la cual daría cuenta de un modo de percibir y conceptualizar la comunidad expresado a través de: tomar a la diversidad cultural¹³ como base para la construcción de aprendizajes significativos, promover la instalación de espacios que posibiliten la cogestión, reconstruir colectivamente el sentido de las prácticas educativas, así como promover la complementariedad y articulación. (Briozzo, A. y D. Rodríguez, 2002: 56 y 57).

Noción que se construye en oposición a la de la “Escuela como frontera expulsiva” (Briozzo y Rodríguez, 2002), caracterizada principalmente por una imposición homogénea del diseño curricular y las competencias esperadas y un choque de parámetros culturales, donde la escuela pierde sentido. (Briozzo y Rodríguez, 2002: 55 y 56)

¹³ Tal como se decanta de los párrafos previos, el concepto de diversidad cultural al cual adscribimos (y que hemos intentado plasmar en esta tesis) es aquel que lleva a la Escuela al conocimiento profundo de los niños, de los grupos, de la escuela y del medio, para centrar desde allí las acciones pedagógicas, con propuestas personalizadas y por ende diversas, propuestas que si bien pueden ser particulares responden a una lógica universal: enseñar todo a todos.

Una escuela comunitaria puede ser entendida como aquella capaz de:

- **Promover la inclusión de la diversidad cultural**, asumiendo una posición de respeto hacia las diferencias culturales y las particularidades del medio. Escuela que despierte sentimientos de pertenencia, que no entre en contradicción con parámetros culturales, y que a su vez ponga a disposición lo cultural. Escuela entendida como ámbito de construcción colectiva, en donde se dé lugar al reconocimiento de las singularidades de cada uno de sus integrantes.
- **Diseñar dispositivos pedagógicos singulares**, que promuevan el establecimiento de procesos flexibles, reconociendo desde las trayectorias educativas de los niños la necesidad de crear las estrategias educativas.
- **Generar niveles de apertura hacia el medio**, a través de la participación en las redes sociales y de la inclusión de las familias en la escuela a través de su participación activa mediada por lo educativo.

- **Compromiso institucional**, con la generación de acuerdos colectivos entre los distintos actores y en donde se vea potenciada la acción docente a punto de partida de la generación de proyectos colectivos.
- **Enfatizar en lo educativo**. Escuela que pueda desarrollar propuestas pensadas en función de la realidad de cada institución, de cada grupo, de cada niño, desde el reconocimiento y análisis de sus características y necesidades, pero partiendo de la universalidad de los contenidos (diseño curricular único). Escuela que pueda constituirse en un ámbito donde el aprender y el enseñar recobren sentido, y en donde el énfasis se centre en lo eminentemente educativo potenciando el acceso a nuevos contenidos culturales.

En principio, ese es el sentido que le asigno a una Escuela Comunitaria. Este centramiento en lo educativo pero contemplando la singularidad de los sujetos sería lo que officaría de puente a la construcción de una educación más democrática, humanizadora en tanto posibilidad de acceso a los bienes culturales, los cuales tienen que ponerse al alcance de las nuevas generaciones, partiendo de la generación del interés, motor del aprendizaje.

6.2 - En torno al Programa Maestro Comunitario

Desde el PMC el énfasis en lo educativo, está presente, en la medida que en sus objetivos está el brindar apoyo pedagógico y mejorar la interrelación escuela-comunidad contribuyendo a la reducción de la deserción escolar; y la mejora en los aprendizajes. (Infamilia/CEP, 2006: 6) En un informe de resultados 2010 los objetivos del programa se planteaban del siguiente modo: “a) Restituir el deseo de aprender en los niños, quienes por diferentes experiencias anteriores -tanto familiares como escolares- se enfrentaron con situaciones que los marcaron negativamente y que se ponen en juego dificultando su posibilidad de hacer frente a nuevos aprendizajes. b) Recomponer el vínculo de la familia y la escuela. El PMC asume como parte esencial del trabajo del maestro comunitario el implementar estrategias pedagógicas en alianza con las familias como condición necesaria para el desarrollo de los aprendizajes de los niños.” (Infamilia/ CEIP, 2010: 1)

Hay una apuesta pedagógica a la generación de “espacios” donde los niños y niñas puedan recobrar el deseo de aprender, confiando en sus posibilidades, pudiendo desplegar sus potencialidades desde su singularidad como sujetos aprendientes. Si bien no ignora que las condiciones de vida pueden tener incidencia en el rendimiento de los niños, ello de por sí no es sinónimo de que los niños no tengan capacidad de aprender. (Almirón y Romano, 2009: 12) “Aprender es constituirse

como sujeto de enunciación, de ciudadanía y –recurrentemente- como sujeto de nuevos y más complejos aprendizajes. Es acceder a ser parte de un colectivo, ingresar en la cultura, alcanzar su propio espacio como sujeto de derecho”. (Giorgi, en Martínez, 2004: 10)

A su vez podríamos pensarlo como un espacio donde los maestros puedan poner en juego el deseo de enseñar, en la medida que explícitamente se apela a la construcción de nuevos dispositivos de enseñanza; de esta forma se van delineando tránsitos singulares para aquellos niños que así lo requieran. Ello necesariamente implica el compromiso docente y cierta cuota de creatividad puesta al servicio de la enseñanza, en tanto no alcanzaría ya con apelar a modelos tradicionales de enseñanza (de la cultura de la tiza y el pizarrón a la creación de formas novedosas de enseñanza). Desde la coordinación del PMC se plantea que el mismo ha generado transformaciones en los espacios de enseñanza, incidiendo tanto en la redefinición del rol de maestro como en la concepción de escuela. (Almirón, Curto y Romano, 2008:21)

“Este Programa busca desafiar los espacios en donde se implementa (escuela, aula, hogar), los maestros han manifestado que las prácticas del PMC son ‘nuevas formas de hacer escuela’, para nuevos tiempos históricos, sociales y culturales, que dan cuenta y respuestas a los niños, niñas y a sus familias. De esta forma el PMC rompe con la histórica construcción de universales, instalando la singularidad de cada familia, incorporando la diversidad en las prácticas, reconociéndole lo

propio a cada niño y niña.” (Almirón, Curto y Romano: 2008: 24) Tomamos esta frase de la coordinación del Programa, para rescatar el énfasis en la pluralidad de estrategias y en ese sentido romper con la universalidad en los modos de llevar adelante la enseñanza (en la forma, en el formato, en el método). Sin embargo hay una universalidad que se mantiene, la del contenido más profundo: la transmisión de cultura, de circulación de saberes, el sentido humanizante de la educación.

A su vez, aunque no se expresa explícitamente desde el Programa, podemos pensar que implícitamente se está planteando un cambio en el propio maestro, en la medida que transitar por la experiencia de ser maestro comunitario implica un modo diferente de ejercer el magisterio, y desde ese lugar, un modo diferente de comprender las realidades de los niños y sus familias, así como también una posibilidad de redimensionar a la escuela, es decir, de pensarla con nuevos elementos. Estas modificaciones a nivel de las representaciones que introduciría el ser maestro comunitario, se vería reflejado a su vez en las formas de entender los procesos de aprendizaje de los niños, en tanto reconocimiento de trayectorias singulares y en la forma de comprender la tarea docente, amplificando sus alcances con la incorporación de dispositivos diversos de enseñanza. Es por ello que podemos pensar que, más allá de los objetivos explícitos que se propone el PMC existen otros objetivos que pueden presentarse como efectos colaterales; esto es, que el ejercicio de esta nueva práctica docente genere modificaciones en las

representaciones y prácticas de los maestros.

El PMC se divide en dos grandes líneas de trabajo:

1. Una línea corresponde a los “Dispositivos grupales” que se implementan en la escuela (a contra horario) a través de los siguientes espacios de aprendizaje:

- Aprendizaje para la integración: en donde niños con dificultades a nivel de los vínculos o con historias de fracaso escolar participan de un espacio grupal donde desde propuestas lúdicas y expresivas tenga lugar al aprender.

- Aceleración escolar: espacio que nuclea un grupo reducido de niños que presentan extraedad (por su ingreso tardío al ciclo escolar, por repeticiones recurrentes) de modo de fomentar el pasaje de grado en el transcurso del año.

Desde estos espacios se pretende promover aquellas condiciones que les permitan a los niños y niñas posicionarse frente a la escuela y los aprendizajes de otro modo. (Infamilia/CEP, 2010:2)

2. Otra línea corresponde a las “Estrategias de Alfabetización Comunitaria”, a través de la cual los maestros comunitarios se abocan al trabajo con familias que presentan problemáticas ligadas a la exclusión educativa, entre los que podrían citarse la falta de

comunicación familia-escuela, la repetición y/o dificultades de aprendizaje y socialización, así como la ausencia de un clima educativo en el ámbito familiar. Esta línea se desarrolla a través de los siguientes abordajes:

- Alfabetización en Hogares: En donde en los hogares de los niños en conjunto con un adulto referente los maestros comunitarios desarrollan proyectos educativos que parten de los intereses cotidianos de los niños y sus familias y enfatizan en la lecto-escritura. Desde esta modalidad de abordaje se instrumenta a los familiares (generalmente a la madre) promoviendo la apropiación de herramientas que les permitan posicionarse en un lugar de apoyo hacia los aprendizajes de los niños, generando en este sentido empoderamiento.

- Grupo de familias: espacio colectivo destinado a los referentes adultos para la puesta en circulación de saberes, estimulando el acompañamiento por parte de las familias al proceso educativo de los niños. Espacio que permite afianzar los vínculos escuela-comunidad. (Infamilia/CEP, 2010:2)

El PMC enfatiza en la necesidad del vínculo Escuela-Familia-Comunidad, tomando a las familias como los primeros educadores de sus hijos/as promoviendo que los adultos referentes ocupen un lugar primordial en el acompañamiento en la educación del niño/a. De este

modo las fronteras entre “el adentro” y “el afuera” de la escuela comienzan a resultar más permeables con la pretensión de generar una mayor integración que fortalezca los procesos de enseñanza y aprendizaje.

“En el Documento Marco del PMC se define el perfil del maestro comunitario como un docente cuyo desempeño profesional apunta a revertir el fracaso escolar, desarrollando un trabajo en redes y contextualizando su accionar en los ámbitos familiar, comunitario y grupal. Su campo de intervención se centra en la atención de las dificultades en los procesos de aprendizaje y de inserción institucional de los niños provenientes de condiciones de socialización signadas por la pobreza y la exclusión socio-cultural.” (Infamilia/CEP, 2006: 6). El perfil establece los lineamientos, pero el mismo va tomando cuerpo en el quehacer cotidiano, en tanto se va construyendo desde la experiencia singular de cada docente, en la interacción con los otros.

En documentos elaborados por la coordinación del Programa puede leerse que el PMC introduce un nuevo modo de hacer escuela. Nuevo modo de hacer escuela que va de la mano con el perfil que implica: la iniciativa, creatividad y flexibilidad para el trabajo con otros (familias, niños, actores sociales), un conocimiento comunitario y capacidad de trabajar en equipo y en red, desarrollando un trabajo pedagógico para la mejora de los aprendizajes y vínculos.

El PMC instala en la escuela otros tiempos y espacios pedagógicos. (Almirón y Folgar, 2009: 15y16)

Un tiempo diferente, no sólo por ser en contra horario, sino por ser un tiempo más flexible y por lo tanto generador de posibilidades (de nuclearse con otros, de escuchar, de reflexionar). Los espacios cambian, ya que sus prácticas también son en el entorno (trabajo en hogares, encuentros interinstitucionales).

Almirón y Folgar (2009) plantean que el maestro sale, asignándole a este salir diversos sentidos: sale en un sentido literal en sus prácticas comunitarias, pero también tiene lugar ese salir en el interior de la escuela, cuando ayuda a los niños a salir del lugar de no aprendientes en el que se encontraban posicionados, a mejorar los vínculos con los otros, cuando posibilita encontrar salidas a situaciones que estaban rigidizadas. “Este movimiento de salida implica, además, un movimiento de retorno a lo institucional que resulta imprescindible a la hora de pensar las transformaciones en la escuela. Ser Comunitario requiere tener la capacidad de devolver a la misma preguntas que cuestionen certezas. La posibilidad de recoger y recuperar imágenes, testimonios y vivencias, en tanto aportes a la generación de mejores escenarios para que el niño transite su escolaridad, forma parte de un “deber ser” que hace a la configuración del perfil del Maestro Comunitario. Pensando en una ética del Maestro Comunitario este es un aspecto que no podemos omitir.” (Almirón y Folgar, 2009: 16)

El Maestro Comunitario: un quehacer en construcción.

El PMC, en tanto programa en construcción, va creando sus dispositivos particulares para pensarse a sí mismo y conceptualizar las prácticas, generando instancias de formación, promoviendo la socialización de experiencias de los maestros colectivizando así vivencias y saberes, tomando al maestro comunitario como portador de un saber calificado, y “gestor de la transformación de sus prácticas”. (Almirón, Curto y Romano, 2008: 22).

Es en este marco que se han desarrollado los Grupos de referencia, integrados por maestros comunitarios experientes, directores e inspectores consustanciados con el proyecto. Grupos que van reflexionando sobre sus prácticas, discutiendo y sistematizando experiencias y conceptualizaciones acerca del Programa. Grupos que ofician de sostén sin pretender sustituir el lugar de directores e inspectores en su rol de orientadores-supervisores. (Almirón, Curto y Romano, 2008: 24) Se han hecho publicaciones que recogen la experiencia del Programa desde las vivencias de los docentes, a la vez que se van produciendo desde la coordinación del mismo diversos documentos que contribuyen a socializar la experiencia.

Este carácter de “en construcción” exige una revisión constante de los modos en que se ejercen las prácticas docentes, de las representaciones que sostienen discursos y prácticas. Requiere de la

reflexión en torno a los nuevos desafíos que se presentan en la práctica docente, no sólo desde la interacción con los niños, sus familias y la comunidad sino fundamentalmente desde lo que implica para el propio maestro comunitario como enseñante. En tal sentido, desde el PMC se instrumentó un formato para la sistematización y socialización de experiencias de trabajo de los maestros comunitarios: la bitácora (registro diario de la práctica) y el “análisis de caso” (intervención puntual), focalizando la escritura en los aspectos pedagógicos de la intervención docente. Registros que a la vez que ofician de memoria del Programa permiten tomar distancia y objetivar las prácticas. (Almirón, Curto y Romano, 2008: 22-23) (Curto, 2009 b, 13)

Al tomar al PMC como un quehacer en construcción, se alude al carácter dinámico del mismo, en donde la política educativa adquiere significación. Desde el lanzamiento del PMC, en el año 2005, se puede visualizar la significación que adquiriría, en las palabras del entonces Presidente de la República Dr. Tabaré Vázquez en su discurso con motivo de la firma del Convenio del PMC: “Para un gobierno progresista, la educación es la herramienta fundamental para ayudar a liberar a nuestro pueblo de las opresiones, de las inequidades, de las injusticias, y de la problemática profunda de marginación y segregación social”.

En palabras de Tenti Fanfani “los temas de política educativa aparecen fuertemente integrados con los desafíos por la construcción de una sociedad más justa” (Tenti Fanfani, 2008: 25) Podemos acordar con

la relevancia que adquiere la educación como condición clave para el logro de mayores niveles de justicia social, en tanto “La justicia social es una condición, y al mismo tiempo, una consecuencia de la educación”. (Tenti Fanfani, 2008: 13).

En esta construcción de justicia social, en situaciones de exclusión social las políticas educativas son un aporte importante pero no suficiente, requiriendo de la convergencia de otras políticas sociales y económicas, “El combate contra la exclusión escolar requiere políticas públicas integrales ya que la escuela sola no puede educar y al mismo tiempo garantizar las condiciones sociales, materiales, culturales, etc. del aprendizaje.” (Tenti Fanfani, 2007: 1)

Las políticas educativas adquieren igualmente un rol importante. Edith Moraes, desde su cargo de Directora General del CEIP planteaba que “Toda sociedad y todo país debe tener claro hacia donde avanzar y por lo tanto tiene que delinear el horizonte hacia el cual se dirige; y ese es el papel que le adjudicamos a las políticas educativas. Si la educación es un derecho de todos y si la sustentabilidad de la democracia, el desarrollo humano y el desarrollo de una sociedad más justa y solidaria están subordinados a la educación, entonces es responsabilidad del Consejo de Educación Inicial y Primaria, diseñar políticas educativas universales (para todos), con estrategias diversificadas según características y necesidades de los destinatarios, asegurando accesibilidad educativa y social a todos los niños que viven en el Uruguay.” (Curto, 2009 a: 8)

El PMC y la dimensión curricular

El currículum prescripto remite a la norma escrita, es decir a aquello que está presente desde los documentos oficiales (programa escolar, lineamientos de política educativa), mientras que el “Currículum real” o “Currículum en acción” remite a lo que efectivamente acontece en el interior de las escuelas a partir de las interacciones que se establecen entre maestros y alumnos mediadas por los conocimientos.

Las trayectorias escolares teóricas (Terigi, 2008) dan cuenta de los tránsitos esperados de los niños (la asistencia, el pasaje grado a grado, pautada por la organización escolar), y están siendo cuestionadas por lo que son las trayectorias que efectivamente realizan muchos niños. Desde el PMC se plantea que la escuela debe responder a las necesidades de los niños pluralizando las formas de enseñanza desde formatos escolares flexibles. (Almirón, Folgar y Romano, 2009: 223 y 225) “No es el formato el que debe definir las trayectorias sino que reconocer otras posibles trayectorias de los sujetos de la educación es lo que debe definir los formatos” (Almirón y Romano, 2009: 12).

Desde el PMC existe una apuesta a la generación de dispositivos pedagógicos y didácticos singulares, que lleva a la revisión de los modos en que se ejerce la docencia y las propuestas que se desarrollan, en donde la flexibilidad y apertura permitirán generar los cambios que permitan potenciar aprendizajes. Ello, exige una escucha atenta de lo que

acontece en las interacciones didácticas, en las distintas intervenciones, con procesos de autoevaluación y evaluación que permitan la reformulación de las propias prácticas.

Propuestas de enseñanza que parten de la puesta en práctica del diseño curricular¹⁴, Programa escolar que engloba los contenidos que se han seleccionado como relevantes a ser enseñados y a los que los niños tienen derecho a acceder. Programa que promueve la democratización del saber, en tanto se configura como currículum único Diseño curricular que centrado en una perspectiva de Derecho, considera al niño como sujeto de derecho, con acciones que garanticen el acceso al legado cultural y el derecho a la educación. (ANEP/CEIP, 2008:10 y 12) Derecho al que el PMC contribuye a garantizar.

Los diseños curriculares llevan a la producción de hábitos homogéneos, construyendo de este modo una sociedad que comparta ideas, conocimientos, reflexiones (Brito, 2008: 32). Recibir este legado permite contar con un acumulado pasible de ser asimilado y reformulado, sometido a crítica y reelaborado. Desde la coordinación del Programa se plantea “El PMC permite recuperar la idea de una escuela pública construida colectivamente, garantizando el acceso y distribución de la educación como bien social. (...) la escuela es un espacio público de construcción de lo público. La escuela pública debería concebirse como

¹⁴ Estamos haciendo referencia aquí al texto, currículum prescripto, que desde el 2008 tomó la forma de diseño curricular único en la medida que es el mismo para todas las escuelas (inicial, especial, urbana y rural) : El Programa para Educación Inicial y Primaria, del año 2008.

tal no sólo por garantizar la gratuidad, sino por ser espacio de apertura, reconocimiento y participación de los niños y sus familias, en un trabajo de construcción de un sentido compartido” (...) “La escuela tiene una función específica: socializar a través del conocimiento”. (Almirón, Folgar y Romano, 2009: 226 y 227)

La práctica docente implica una interpretación del currículum en función del grupo, hay márgenes de autonomía para la toma de decisiones de qué y cómo enseñar. “No se puede deducir las prácticas de las prescripciones. Hay siempre un espacio de autonomía del sujeto”. (Vidal, 2007: 3) De ahí que no se trate de una aplicación del currículum sino de una recreación del mismo en el acto de enseñar. Desde el diseño curricular se plantean los conocimientos a ser enseñados, siendo los maestros quienes con autonomía realicen adecuaciones curriculares atendiendo a las particularidades de los grupos y escuelas, para en función del saber didáctico jerarquizar los contenidos a enseñar. (ANEP/CEIP, 2008:10)

Los maestros comunitarios en función de su saber didáctico van organizando los tiempos pedagógicos, construyendo proyectos educativos situados. (Martinis y Stevenazzi, 2008: 37) Modalidad de trabajo que les permite cuestionar los encuadres que se manejan desde el aula (que delimitan, resguardan y dan poder) e implementar otros, siendo ejemplo de ello el trabajo en hogares. (Almirón, Curto y Romano, 2008: 24)

En la línea de alfabetización en hogares “La pedagogía de proyectos familiares pretende introducir una situación educativa que formaliza el espacio y el tiempo cotidiano otorgándole especificidad pedagógica a la intervención. Implica el desafío para el maestro comunitario de poner en juego los saberes familiares y crear un clima propicio para que se dé la situación educativa y se desarrollen distintas estrategias vinculadas a la alfabetización” (Almirón y Folgar: 2011: 16).

El PMC y las fronteras institucionales

Con el PMC los espacios se amplifican y la comunidad pasa a ser también un ámbito privilegiado para la enseñanza. Todo ello acontece a nivel del currículum prescripto, es decir, de lo que los lineamientos del PMC indican, y es expresado de ese modo también en diversas relatorías de los maestros comunitarios. Se plantea que el PMC “ha logrado problematizar el trabajo cotidiano en las escuelas en las que se encuentra inserto, abordando el tema de la relación entre la escuela, la familia y la comunidad, reivindicando la necesidad de concebir al conjunto de la institución educativa como comunitaria” (ENIA, 2008: 41)

Desde las prácticas de alfabetización en la comunidad, los maestros comunitarios han podido establecer puentes entre la escuela y

el hogar, instalando en los hogares un ambiente educativo llevando a las familias a conocer aspectos de la cultura escolar; a la vez que los saberes de las familias se ponen en juego a la hora de diseñar proyectos educativos, aprendiendo la escuela de las familias. Se generan entonces aprendizajes mutuos (Almirón, 2008 b: 13)

El afuera y el adentro escolar se permean constantemente; más que barrera, entre el adentro y el afuera de la institución escolar existe una frontera permeable. El establecimiento de una mayor permeabilidad entre el adentro y el afuera de la institución escolar implica para el maestro una actitud de apertura y respeto al saber del otro, en la medida que la diversidad cultural se presentifica aún más en el encuentro y se requiere para la construcción de vínculos de confianza con la comunidad del establecimiento de códigos compartidos basados en una valoración mutua, lo cual es un proceso, una construcción, que exige como primer paso el conocerse. El maestro comunitario se convierte en una figura fundamental para el establecimiento de una “permeabilidad óptima”, que le permita a la escuela seguir siendo tal más allá de sus muros, poniendo en circulación lo cultural.

En el contacto del maestro comunitario con la comunidad, en la línea de alfabetización en hogares, hay desde el hacer un énfasis en lo educativo, considerando a las familias como aliados pedagógicos, acompañando y sosteniendo la escolarización de los niños y sus logros

educativos. Cuando ese acompañamiento no se da naturalmente, la escuela debe ofrecerse y apoyar a las familias para lograrlo. (Almirón, Curto y Romano: 2008: 21) “Trabajar en alianza pedagógica con las familias, creer que todo niño es un sujeto de posibilidades, ser docentes capaces de mirar nuestras prácticas para transformarlas es tener una mirada profesional y responsable como educadores de estos tiempos. Es también, pero solo si la escuela quiere hacerlo, la posibilidad de transformarse”. (Almirón y Folgar, 2009: 15 y 16)

Caracterización de las Instituciones y su interrelación con los alcances del PMC

La implementación del PMC supuso para la coordinación del Programa pensar cómo se iba a desarrollar la instrumentación del mismo en las escuelas, y cómo esta figura del maestro comunitario iba a ser aceptada e integrada por parte de la institución. Identificaron allí algunos riesgos: o bien que se diluyera la especificidad de las prácticas del maestro comunitario al asimilarlas a las prácticas habituales de los maestros de aula (adaptación exitosa en cuanto a integración en la escuela, pero con una pérdida de la especificidad de sus intervenciones). O bien, el posicionarse rígidamente desde las pautas del Programa, manteniendo así su identidad, pero con una débil integración a la institución. El Programa se planteó entonces como desafío el equilibrio

identidad-flexibilidad. Otorgándole al PMC y a los maestros comunitarios una marca de identidad (marco conceptual común); a la vez que el mismo fuese considerado como un recurso institucional adaptándolo a cada Escuela. Apropiación institucional que debía tener como antecedente la apropiación por parte del maestro comunitario y la dirección. (Almirón, Curto y Romano, 2008: 23 y 24)

La apropiación del PMC y la inclusión de nuevas prácticas por parte de los maestros comunitarios instalan la oportunidad de generar cambios en la cultura escolar –entendiendo por tal la producción singular que realiza cada escuela y que la configura dotándola de identidad-.

Fernández Enguita (2001) introduce un elemento que permite pensar lo institucional desde una caracterización de los modelos de organización. Utiliza en tal sentido las categorías de: Centro agregado, Centro estructura, Centro sistema, a las que caracterizaré siguiendo sus planteos y poniéndolos en relación con el PMC.

El *centro agregado* se caracteriza por la poca vinculación establecida entre los distintos actores, siendo ello un factor que los torna proclives a que los movimientos que se introduzcan generen una desorganización importante. Desde este modelo podríamos pensar que la falta de un colectivo docente unido, de un sentimiento de pertenencia institucional, sea un factor que obstaculice el desarrollo del PMC en la escuela, en la

medida que el trabajo del maestro comunitario encontrará mayor alcance si se logran establecer acuerdos con los maestros de clase. Acuerdos que permitan a niños y familias percibir en la institución discursos y acciones coherentes entre sí.

Un *centro estructura* tampoco sería un terreno fértil para la aceptación e incorporación de prácticas novedosas, en la medida que se aferran a un funcionamiento estereotipado, que brinda condiciones de seguridad, en donde lo que irrumpe es desestimado o incorporado a la estructura, de modo que la estructura se mantenga en equilibrio. En este marco podríamos pensar que las acciones novedosas que pretendan introducir los maestros comunitarios pueden encontrarse con francas resistencias, en la medida que sus prácticas contribuyan al desequilibrio, a la pérdida de la homeostasis lograda (al statu-quo).

Un *centro sistema* da cuenta de una institución capaz de transformarse e innovar, guiada por un fin que colectivamente se persigue. Da cuenta de la flexibilidad de la institución escolar para pensarse y generar estrategias colectivas, de las cuales participen los distintos actores de la comunidad educativa, lo cual da cuenta de la apertura institucional. Podemos pensar que este tipo de instituciones posibilitarán que las acciones del maestro comunitario –y a través suyo del PMC- adquieran una mayor relevancia producto de un efecto multiplicador, en la medida que pueda ser capitalizado por la Escuela. Ello se verá favorecido si la escuela ha creado un Proyecto Institucional en consonancia con los valores de

participación y valoración de la diversidad –singularidad- presentes desde el PMC. Desde el PMC se plantea que las trayectorias escolares de los niños deberán ser abordadas en clave institucional y no como problema individual (Almirón y Romano, 2009: 13). Planteo que se verá favorecido en la medida que la institución se organice al modo de un centro sistema, concibiendo a los niños como niños de la escuela, y a las propias prácticas como parte de un entramado mayor.

Las instituciones educativas se caracterizan por ser ámbitos en los cuales los conflictos de una u otra forma se presentifican. Jares plantea que el conflicto caracteriza la cotidianeidad de los centros educativos, siendo un tema clave el de la organización escolar. (Jares, 1997) El modo en que se reconocen y abordan los conflictos es un elemento central en la dinámica institucional, que podrá tener sus repercusiones en el desarrollo del PMC en los centros.

Los conflictos dejan de manifiesto a su vez la dimensión del poder, elemento presente y no siempre visible a nivel institucional. “...desde el momento en que se crea una organización, inevitablemente se produce dentro de ella un cierto tipo de hegemonía, de poder, (...) toda hegemonía genera una resistencia, y con ella, una determinada conflictividad”. (Jares, 1997: 15)

Siguiendo a Jares (1997), podemos visualizar el modo diferencial en que es abordado el conflicto a nivel institucional en función de los marcos de

referencia de los cuales se parta.

Desde un posicionamiento tecnocrático-positivista el conflicto es desestimado, al valorarlo como algo a evitar tomando las precauciones necesarias de modo que ello no acontezca o tratando de subsanarlo una vez acaecido de modo de evitar alteraciones. Ocultar o minimizar los conflictos, de modo de generar la ilusión del orden que conlleve a la eficacia.

En cambio desde un posicionamiento hermenéutico interpretativo el conflicto se visualiza como algo inevitable en el acontecer grupal, e incluso deseable en la medida que cierta cuota de conflicto es valorizada en tanto permitiría el despliegue de las diferencias, de la creatividad, coadyuvando a la generación de cambios.

La perspectiva crítica trasciende este enfoque valorando el conflicto como motor del cambio social.

En tal sentido, la inclusión del PMC en las escuelas puede mostrar cómo opera el conflicto en la dinámica institucional. El maestro comunitario, en función de las diversas dimensiones que conforman su quehacer, trascendiendo el espacio áulico introduciendo el comunitario, genera la posibilidad de portar percepciones y discursos diferentes en la escuela, diferencias que pueden conllevar a la generación de conflictos. El maestro comunitario desarrolla una práctica específica, diferente y complementaria al del maestro de aula, al del maestro de apoyo, y con

ello más propensa a poder entrar en conflicto. Con relación a la especificidad de las prácticas de los maestros comunitarios se plantea, “Este conjunto de líneas, estrategias y espacios de trabajo educativo aportan elementos novedosos y valiosos al momento de concebir un modelo pedagógico que interpele las prácticas instituidas en lo escolar.” (Martinis y Stevenazzi, 2008: 36)

Lo instituyente en tanto fuerza innovadora es siempre portador de conflictos, en tanto la institución tiende a sostenerse, a conservar el statu-quo, como forma de mantener lo instituido. Esta tensión entre lo instituido y las fuerzas instituyentes es generadora de conflictos los cuales encontrarán modos de abordaje y/o resolución diferentes en función de las características del funcionamiento institucional. Lo nuevo muchas veces se adapta a lo anterior, otras veces se instala como diferencia. “Las culturas escolares incluyen prácticas híbridas, mezcla de rutinas y prácticas que aunque han sido criticadas persisten, junto con algunas más innovadoras que han sido más fáciles de adoptar”. (Brito, 2008: 8)

En un Centro Sistema esta tensión entre las fuerzas instituidas e instituyentes encontrará caminos de resolución producto de acuerdos colectivos lo que posibilitará el establecimiento de cambios en la dinámica institucional, los cuales desde un Centro Estructura o un Centro Agregado serían más difíciles de lograr.

6.3 Representaciones y prácticas

Sobre las representaciones sociales

Historiando el uso del término representación, encontramos los planteos de Durkheim, quien a fines del siglo XIX expresaba en torno a las representaciones colectivas que son formas de conocimientos que no remiten a la vida individual porque se construyen socialmente.

Para Moscovici las representaciones sociales constituyen modos particulares de entender y comunicar la realidad, por lo cual las interacciones sociales influyen en las representaciones individuales de los sujetos, a la vez que los sujetos van incidiendo sobre las representaciones; de allí su carácter dinámico. Las representaciones no son sólo formas de conocimiento, ideas, productos mentales, sino que se trata de producciones simbólicas que en las interacciones sociales van cambiando. Las representaciones se caracterizan por ser dinámicas, si bien presentan un núcleo relativamente estable. Estas representaciones van otorgándole sentido a la realidad social.

“Una representación es un producto y un proceso de una actividad mental por la que un individuo o grupo reconstituye la realidad que enfrenta dándole una significación específico”. (Abric, 2001: 13). Jodelec va a plantear que las representaciones sociales son formas de

conocimiento elaboradas por un colectivo social, que tienen como finalidad construir una realidad compartida (Citado por Abric, 2001: 13).

La representación tiene un carácter social, es la representación de algo para alguien. La representación implica una construcción acerca de un sujeto, un objeto o acontecimiento, a partir de la cual el sujeto comprende la realidad y orienta en consecuencia sus acciones. Por tanto, una representación no consiste en un mero reflejo de la realidad, sino que se trata de una producción simbólica cuya significación depende de múltiples factores.

“La representación funciona como sistema de interpretación de la realidad que rige la relación del individuo con su entorno físico y social ya que determinará sus comportamientos y sus prácticas”. (Hernández, 2007: 1) De allí el planteo en la presente investigación de comprender las representaciones acerca de la escuela que presentan las maestras, a partir de la implementación del PMC en un contexto en el cual se plantea que el mismo “...se orienta a construir un nuevo modelo de escuela en los contextos de alta vulnerabilidad social.” (Infamilia/CEP, 2005: 1).

Las representaciones sociales encierran la necesidad de englobar sus diversas dimensiones, de allí la necesidad de trabajar desde la complejidad. En tal sentido Morin expresa que "...el pensamiento complejo es ante todo un pensamiento que relaciona. Es el significado más cercano

del término *complexus* (lo que está tejido en conjunto). Esto quiere decir que en oposición al modo de pensar tradicional, que divide el campo de los conocimientos en disciplinas atrincheradas y clasificadas, el pensamiento complejo es un modo de religación. Está pues contra el aislamiento de los objetos de conocimiento; reponiéndoles en su contexto, y de ser posible en la globalidad a la que pertenecen." (Morin, 1996: 72)

Se puede apreciar relaciones¹⁵ entre las representaciones sociales y los siguientes conceptos (Mora, 2002, 17 y 18):

La imagen puede ser entendida como una reproducción, un reflejo del mundo exterior, en cambio la representación social es una construcción.

La actitud se distingue de la representación por ser una manifestación de carácter individual.

La opinión constituiría un modo a través del cual el sujeto expresaría su postura frente a determinado objeto social

Los estereotipos se caracterizan por su falta de dinamismo y rigidez, lo cual es contrario al carácter dinámico de las representaciones sociales.

Los mitos por su parte, trascienden las creencias y los actos de fe, en la medida que presentan el carácter de tradición, del cual la representación social en función de su carácter dinámico carece.

¹⁵ Relaciones en las que los conceptos pueden permearse unos con otros, deligarse, ligarse,

La ideología puede definirse como un sistema de ideas, que funcionan de marco interpretativo que legitima juicios y creencias, actitudes y comportamientos de un grupo social, presentando un carácter de generalidad. Las representaciones sociales en cambio son representaciones de “algo” construidas por “alguien”, “la ideología en contraposición, presenta un carácter de generalidad que la asimila a un código interpretativo generador de juicios, percepciones, actitudes, etc., sobre objetos específicos, pero sin que el propio código esté anclado en el objeto particular y adicionalmente, también pueden tener un estatus de indiferenciación social, afectando no solo a un grupo específico sino a toda la sociedad.” (Hernández, 2007: 1)

Podemos entender las representaciones sociales como formas de comprender la realidad construidas socialmente, que construyen a su vez una realidad compartida.

En tal sentido podemos pensar que las representaciones de los docentes acerca de la institución escolar a la vez que son productoras de sentidos, en tanto expresan lo que ella significa, generan efectos que se traducen en acciones, siendo por tanto productoras de modalidades diversas de funcionamiento institucional.

Los maestros comunitarios en su quehacer cotidiano, en la interacción con los niños y las familias del Programa desde las líneas de integración,

fundarse uno a través de otro.

aceleración, alfabetización en hogares y grupos de padres y madres; en su relacionamiento con la comunidad a través del trabajo en redes; van construyendo nuevos modos de comprender la realidad. Estos cambios a nivel de las representaciones acerca de las prácticas de enseñanza (con niños, familias, docentes y actores sociales) generarán cambios a su vez en las prácticas docentes. Estas modificaciones a nivel de las representaciones de cada maestro comunitario, van articulándose con las representaciones de otros maestros comunitarios, de modo de comenzar a construir una realidad compartida producto de la construcción de sentido en torno a un nuevo modo de ejercer la docencia. El supuesto es que el cambio en las representaciones de los maestros comunitarios, cambie también sus prácticas. Estos cambios constituyen movimientos instituyentes en tanto irrumpen en la dinámica institucional desde la diferencia, instalando nuevas prácticas docentes. Representaciones y prácticas que podrán ser compartidas con el colectivo docente de la institución el cual podrá acompañar esta fuerza instituyente a través de acciones de carácter institucional –y que ya no sean sólo del maestro comunitario- o podrán ser desestimadas, ocupando un lugar secundario o accesorio. La resonancia que adquieran las prácticas del maestro comunitario en el colectivo docente va a estar en relación con la modalidad en que la institución aborde los conflictos y las innovaciones.

Acerca de las prácticas docentes

El referente teórico desde el cual se conceptualizarán las prácticas docentes lo constituye la “Teoría de las prácticas” de Pierre Bourdieu.

Desde este marco las prácticas responden a una lógica, en tanto principio generador de estrategias. Dicha lógica constituye el sentido práctico que torna posible afrontar y resolver situaciones nuevas desde los modelos de resolución que el sujeto ha internalizado. Bourdieu denomina “habitus” a ese principio generador y organizador de prácticas y de representaciones, a partir del cual el sujeto da sentido y responde en las situaciones cotidianas.

Una vez que el sujeto va internalizando los sistemas de disposiciones que constituyen los habitus, éstos adquieren para sí un carácter natural, desligado de lo que fuera su origen. El habitus se va inscribiendo a nivel corporal y psíquico, en los modos de comunicarse, desplazarse, imprimiéndole un matiz particular a la modalidad de ser y actuar de un sujeto. “Las estructuras del habitus son el principio de la percepción y de la apreciación de toda experiencia posterior” (...) “Producto de la historia, el habitus produce prácticas individuales y colectivas (...), asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción tienden a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo.” (Bourdieu, 1980: 2)

De allí deriva que las respuestas que el sujeto da, no serán novedad absoluta e imprevisible, ni mera reproducción mecánica. “Las prácticas no se podrían deducir directamente de las condiciones presentes, aunque en apariencia sean su motor. Tampoco son deducibles directamente de las condiciones pasadas que produjeron el habitus. Para Bourdieu, sólo es posible explicarlas ‘si se relacionan las condiciones sociales en las que se ha constituido el habitus que las ha engendrado, y las condiciones sociales por las cuales se manifiestan’. (...) La trayectoria de un sujeto no sería una sucesión de actos, sino una trama compleja de pensamientos, representaciones y prácticas, explicable histórica y sociológicamente”. (Edelstein y Coria, 1995: 27 y 28)

Las representaciones y prácticas de los docentes constituidos como habitus encierran una lógica a partir de la cual los docentes responden en su cotidianeidad. Con ello estoy haciendo referencia al posicionamiento pedagógico del docente que sostiene sus representaciones y prácticas, la forma en que concibe la enseñanza y las propuestas didácticas que implementa, los modos de concebir y vincularse con los niños y sus familias, la forma de relacionarse con las organizaciones comunitarias, la modalidad de relacionamiento con el colectivo docente. El ser maestro comunitario va generando cambios en las representaciones y prácticas del docente, por lo cual el habitus escolar comunitario estaría dado por un modo particular de comprender y

vincularse con los niños y sus familias, de participar en las redes sociales, de comprender los tránsitos singulares de los niños en sus trayectorias educativas y crear en tal sentido propuestas didácticas pertinentes, singularizantes.

La función historizante

Se parte de la base de que el sujeto es producido por la historia (individual-familiar-social), pero es también sujeto actor y productor de la historia.

Los habitus, generadores de prácticas y representaciones, si bien constituyen un sistema de disposiciones estables y durables que impulsan a la toma de posiciones, no son inmutables. Existe una predisposición a posicionarse de una misma manera ante situaciones similares, pero también existe la posibilidad de cuestionar las representaciones y prácticas.

“Historia incorporada, hecha natural, y así olvidada en tanto que tal, el habitus es la presencia movilizante de todo el pasado del cual es el producto. (...) si la historia inclina nuestros destinos, ella no los decide.”
(de Gaulejac, 1987, 4 y 10)

Las “elecciones” que realiza el sujeto están condicionadas por su historia, tomar conciencia de ello permite mayores niveles de comprensión y la posibilidad de establecer cambios. Para ello el sujeto efectúa un trabajo

de reescritura, de modo de poder transformar su relación con la historia, es decir la forma en que la misma incide en él.

En tal sentido, los Maestros Comunitarios podrían estar realizando esta actividad de reescritura modificando de este modo sus representaciones acerca de la Escuela y sus prácticas docentes.

Este trabajo que el sujeto realiza sobre sí mismo constituye la función de historicidad. A través de ella el sujeto puede modificar el sentido de la historia y su relación con ella, de modo de volverse sujeto de la historia, actor y productor de la misma, abandonando ciertos hábitos y adquiriendo nuevos. “Entonces la historia no quiere decir ‘el pasado’, en el sentido de lo que está ‘despachado’, sino lo que viene, lo que ‘tiene una historia’ está en relación con un futuro...lo que tiene una historia puede al mismo tiempo hacer una...”. (Heidegger. Citado por de Gaulejac, 1987, 11)

Ello implica por parte de los maestros una tarea de deconstrucción, de objetivación de la experiencia y de los posicionamientos que sostienen dichas representaciones y acciones, para dar lugar a una reconstrucción de las prácticas desde una recuperación del sentido de las acciones.

Tarea de deconstrucción que acontece en una identidad profesional en construcción, como lo es la del maestro comunitario. Procesos que podrían llevar a su vez a la reconstrucción de las formas en que se concibe a la propia institución escolar.

6. Justificación de la investigación

La relevancia de esta investigación radica en su pretensión de contribuir al campo de la psicología y la educación, desarrollando conocimientos sobre la escuela, más específicamente desde el diseño del constructo: Escuela Comunitaria¹⁶.

Conocimientos que se construyen desde el entrecruzamiento de lo ya escrito (rastros bibliográficos) y las voces de los protagonistas (los maestros) en los procesos de cambio generados tras la inclusión de la figura del maestro comunitario, pudiendo visualizar si han existido movimientos a nivel de las representaciones y prácticas a la interna de la escuela. Se pretende reconocer la particular tensión entre movimientos instituidos y fuerzas instituyentes, pudiendo de este modo rescatar experiencias que contribuyan en la construcción de Escuelas Comunitarias, pensando a la institución educativa desde y en su complejidad. He aquí su aporte a la reflexión con la pretensión de generar conocimientos que puedan contribuir a pensar la educación desde políticas universalizantes.

¹⁶ Concebir la escuela como Escuela Comunitaria implica un cambio en la institución escolar de modo que la misma pueda desarrollar propuestas educativas situadas, en respuesta a la singularidad de la institución y sus sujetos. Propuesta que socializa y distribuye el acumulado cultural (carácter universalizante de la educación) desde el reconocimiento de lo que cada institución porta de original y única, garantizando así el derecho a la educación al potenciar la permanencia de los niños en la institución y sus aprendizajes escolares.

TERCERA PARTE

7. Diseño metodológico

Definiciones metodológicas

La presente investigación presenta una metodología de tipo cualitativa, instrumentándose con el método de los Grupos de discusión y la técnica de entrevista en profundidad.

Mientras que la **metodología** se liga a los fundamentos epistemológicos del conocimiento, el **método** implica lo procedimental, los pasos a seguir en la construcción del conocimiento. Se trata por tanto de una serie de pasos a seguir, de un hacer que presenta regularidades, que sigue determinados criterios orientadores.

La metodología seleccionada, el método y las técnicas a emplear se entrelazan debiendo mantener entre sí una coherencia, de modo que el diseño de investigación sea consistente.

Desde lo metodológico se plantea un **diseño cualitativo** en la medida que la complejidad constituye una característica central; la categoría Escuela Comunitaria es sumamente densa, a la vez que las representaciones y prácticas de los docentes presentan múltiples líneas

de análisis. Para poder generar niveles de comprensión es necesario desarrollar un método que permita recabar y analizar la información.

Según la **profundidad** del objeto de estudio, trata de una investigación que apunta a la comprensión de los alcances del PMC en la construcción de Escuelas Comunitarias.

Tomando en consideración el lugar en que se desarrolla, se trata de una **investigación de campo**. En la medida que la investigación se desarrolla en el terreno (la escuela), es que es posible establecer cierto nivel de transferibilidad de sus los resultados en situaciones similares (Valles, 1997).

En función del marco teórico elaborado, los objetivos que se persiguen y los supuestos de los que se parte, se ha hecho la opción por una **metodología cualitativa**. Metodología que apunta a la comprensión de los significados que los actores sociales construyen en su vida cotidiana, de su forma de vivenciar el mundo, desde un enclave socio-histórico. Dicha forma de abordaje permite comprender cómo los docentes se representan a la institución escolar y cómo visualizan sus propias prácticas, partiendo de lo que es el quehacer del maestro comunitario en la escuela. Para ello se apunta a la comprensión de cómo los maestros comunitarios resignifican sus prácticas a la luz de este nuevo modo de ejercer la docencia, así como las representaciones que han ido construyendo en torno a la enseñanza como maestros

comunitarios. A su vez, se analiza cómo las experiencias generadas en su quehacer como maestros comunitarios han llevado a pensar la escuela desde otro lugar, al contar con nuevos elementos. Por otra parte, atendiendo a las representaciones de los restantes maestros de la escuela podremos comprender qué alcances ha tenido el PMC en la escuela, qué llegada a los maestros, qué incidencia en sus representaciones y prácticas. Ello permite pensar en la posibilidad de que las prácticas de los maestros comunitarios puedan generar efectos a nivel escuela.

Visualizar cómo los docentes de diversos centros perciben el desarrollo del programa, permite acercarnos a una comprensión de cómo la escuela está significando al Programa. Todo lo anterior nos permite pensar en la posibilidad de hablar de Escuelas Comunitarias.

Es justamente el pensar desde y en el paradigma de la complejidad lo que exige permanentemente la necesidad de agregar y desagregar el “*complexus*”, en la medida que en la realidad las distintas dimensiones se entrecruzan y si bien el análisis separa al mismo tiempo debe volver a relacionar, situando el objeto de conocimiento en su contexto, en la trama de relaciones de la que es parte, para poder comprenderlo.

“En contraste con la investigación cuantitativa, la cual desmenuza el fenómeno a examinar en sus elementos (que serán las variables de estudio), la investigación cualitativa se esfuerza por comprender cómo

funcionan todas las partes juntas que forman una teoría” (Pérez Serrano, 1994: 81)

En tal sentido, el análisis apunta a la comprensión del potencial instituyente del PMC para la construcción de Escuelas Comunitarias.

Acerca de la elaboración del Constructo: Escuela Comunitaria

En el diseño de investigación planteado se parte de los siguientes **supuestos**:

- EL PMC puede consolidarse como un movimiento instituyente para la construcción de una escuela comunitaria.
 - El perfil del cargo de maestro comunitario conlleva una forma particular de pensar la escuela como Escuela Comunitaria.
 - Las representaciones de la Escuela tienen su correlato en las prácticas docentes.
 - Las prácticas de los maestros comunitarios poseen el potencial de incidir en la Escuela. Las características institucionales van a potenciarlo o limitarlo.
 - El desarrollo de las distintas líneas del PMC genera cambios a nivel institucional.

Se procura generar niveles de comprensión en torno al potencial

del PMC para la construcción de Escuelas Comunitarias, desde la identificación de las relaciones que se establezcan entre las representaciones y prácticas de los maestros analizadas a la luz de la presencia del PMC en la Escuela.

Metodológicamente se procuró crear el Constructo: **Escuela Comunitaria**. Dicho constructo fue elaborado desde la integración de referencial teórico enriqueciéndose desde el trabajo de campo a partir de los datos, lo cual permitió amplificar el Constructo, redimensionándolo.

Dimensiones del constructo

- **Inclusión de la diversidad cultural (singularización en la universalización):** desde el conocimiento del medio y las características culturales de la población escolar, en donde escuela y medio sean enseñantes, promoviendo la participación comunitaria en la vida escolar. Donde los niños son tomados como sujetos de posibilidad y no desde la carencia. Inclusión de la diversidad que da cuenta de una apertura institucional hacia el medio.

- **Apertura a la creación de dispositivos pedagógicos singulares:** promoviendo el establecimiento de procesos respetuosos de los tránsitos particulares de los niños, en donde la enseñanza sea no homogeneizante. Flexibilidad en los formatos que permita una escuela enseñante y aprendiente (una escuela que aprenda a su vez de los niños y sus necesidades educativas). Dispositivos que permitan dar cabida desde lo singular (modalidad aprendiente, modalidad enseñante) a lo universal (los contenidos a enseñar). Dispositivos pedagógicos que incluyen la dimensión comunitaria y el trabajo en red, dando lugar a una auténtica participación.

- **Posicionamiento institucional:** Escuela que con compromiso social invista la educación, tornándose en garante del derecho a la educación de los niños, en donde la iniciativa, la creatividad y el deseo tomen cuerpo en propuestas de aula e institucionales. Escuela que cuente con tiempos y espacios materiales y afectivos que le permitan cumplir con su función de transmitir el legado cultural a las nuevas generaciones. Institución en la que se tienda a la conformación de equipo, donde los vínculos actúen como facilitadores de la tarea. Escuela en la que la dimensión del disfrute esté presente.

A fin de instrumentar las técnicas de investigación **el constructo Escuela Comunitaria** se puso **en interrelación con el PMC**.

El posicionamiento de los docentes con respecto a la educación, a los niños y sus familias, al relacionamiento con el medio y la inclusión de la diversidad cultural, constituyen elementos que van a ir sesgando el quehacer de los maestros.

El maestro comunitario, por su parte construye desde un vínculo más estrecho con los niños y sus familias sus representaciones, con lo cual probablemente la forma de vincularse y comprender a los distintos actores de la comunidad educativa sea diferente.

Es por ello que considero relevante conocer las representaciones que los maestros comunitarios van construyendo a partir de sus prácticas como tales (en torno a la escuela, la enseñanza, la puesta en práctica del currículum desde este nuevo escenario, los niños y sus familias); así como de la respuesta del resto del colectivo docente ante las prácticas generadas por él en su quehacer como maestro comunitario.

Queda planteado el acercarnos al conocimiento de las dinámicas institucionales, en relación a las prácticas de los maestros comunitarios. Tomamos las categorías de Centro: Agregado–Estructura-Sistema planteadas por Fernández Enguita (2001), para a partir de ello establecer correlaciones entre la forma en que el PMC es vivido por el maestro comunitario en su Centro, y las posibilidades que para sí presenta en

tanto capacidad instituyente de un nuevo modo de ser/hacer escuela, así como desde las representaciones que tienen los otros maestros de la escuela y la dirección del centro.

De la interrelación del PMC con el **constructo Escuela Comunitaria**, se plantean las siguientes dimensiones y subdimensiones¹⁷

- **La dimensión: PMC en la escuela.** Prácticas y representaciones de los maestros comunitarios. Comprendiendo las siguientes subdimensiones:
 - Inclusión de la diversidad cultural
 - Indicador: Respeto a las diferencias culturales
 - Los niños y sus familias
 - Indicadores:-Niño aprendiente
 - Familia enseñante
 - Dispositivos pedagógicos singulares
 - Indicadores: - Trayectorias particulares de los niños
 - Enseñanza no homogeneizante
 - Contextualización de la enseñanza
 - Inclusión del deseo
 - Lo comunitario

- **La dimensión: Lo institucional.** Comprendiendo las siguientes subdimensiones:

- Compromiso institucional

Indicador: - Acuerdos institucionales

- proyectos colectivos
- posicionamiento socio-comunitario
- Inclusión del deseo

- Énfasis en lo educativo

Indicador: - Niño aprendiente

- Familia enseñante
- Maestro enseñante
- Medio como espacio de aprendizajes

- Apertura al medio

Indicador: - Comprensión de las características del medio

- Ida al medio
- Participación en las redes
- Inclusión de las familias

¹⁷ En anexo se grafica la desagregación de dicho constructo (ANEXO A)

Acerca del Universo y la muestra

El **Universo** (o población) comprende el mayor nivel de inclusión posible, y está constituido por aquellas Escuelas que presentan el Programa Maestro Comunitario.

La **muestra** está constituida por un subconjunto de elementos de la población, siendo una muestra intencional, en la medida que los casos son elegidos por su relevancia para profundizar el conocimiento sobre el tema. Los casos justamente hacen referencia a los Maestros de Escuelas que presentan al Programa Maestro Comunitario de las tres inspecciones departamentales de Montevideo.

Acerca del método y la técnica

La opción realizada por la implementación de **Grupos de discusión** conformados por maestros comunitarios remite a la posibilidad que brinda este dispositivo de que los participantes puedan desplegar en él las representaciones acerca de la escuela a partir de la implementación del PMC, así como los cambios que visualizan a nivel de sus prácticas.

En el Grupo de discusión el énfasis está colocado en la construcción colectiva de patrones y significados, en la medida que el

grupo va construyendo su propio discurso sobre el t3pico investigado, en este caso acerca de las representaciones de la escuela y los cambios en las pr3cticas docentes a partir de la instrumentaci3n del PMC.

En la selecci3n de los integrantes del Grupo de discusi3n los criterios fueron de comprensi3n y pertinencia incluyendo en los grupos a todos aquellos que pudieran reproducir mediante su discurso representaciones significativas (Ib3ñez, 1979: 264) La heterogeneidad y homogeneidad se ven articuladas en el grupo de discusi3n, en la medida que se pretende una producci3n homog3nea (un discurso grupal) a partir de lo heterog3neo (la discusi3n grupal). “Una excesiva homogeneidad entre los actuantes puede potenciar el grupo b3sico pero inhibir el grupo de trabajo: por eso es necesario que haya diferencias entre los actuantes’ (...). Pero una excesiva heterogeneidad hace imposible la interacci3n verbal –y mucho menos el consenso-. (...) Para que un grupo funcione es preciso una composici3n heterog3nea (un grupo homog3neo no producir3a discurso o producir3a un discurso totalmente redundante). Pero la heterogeneidad tiene que ser inclusiva (para que permita la transacci3n y/o el intercambio). Pues el grupo produce la transversalidad, la comunicaci3n en las direcciones y en los sentidos en que es posible: la producci3n de la homogeneidad por intercambio de diferencias heterog3neas”. (Ib3ñez, 1979: 275 y 276)

En la conformación de los grupos de discusión la homogeneidad está dada por la pertenencia a la inspección departamental –comparten lineamientos afines-, pero la heterogeneidad se establece a través de la pertenencia a escuelas de barrios diferentes, lo que lleva a que exista una mayor diversidad tanto por las características de la población escolar y de la comunidad, así como de contar con inspecciones zonales diferentes.

Ibáñez caracteriza al Grupo de discusión como un grupo simulado en la medida que estará reunido por y para la producción de un discurso, y manipulable dado que es el preceptor quien presenta un dominio sobre el grupo en la medida que controla el encuadre de trabajo que oficia como frontera del grupo. Es él quien define el número de participantes (entre 5 y 10), el tiempo de reunión (1 hora u hora y media), la composición del grupo (habilitadora de la comunicación), así como la relación preceptor-grupo (existiendo orientaciones de cómo intervenir para habilitar la construcción del discurso grupal).

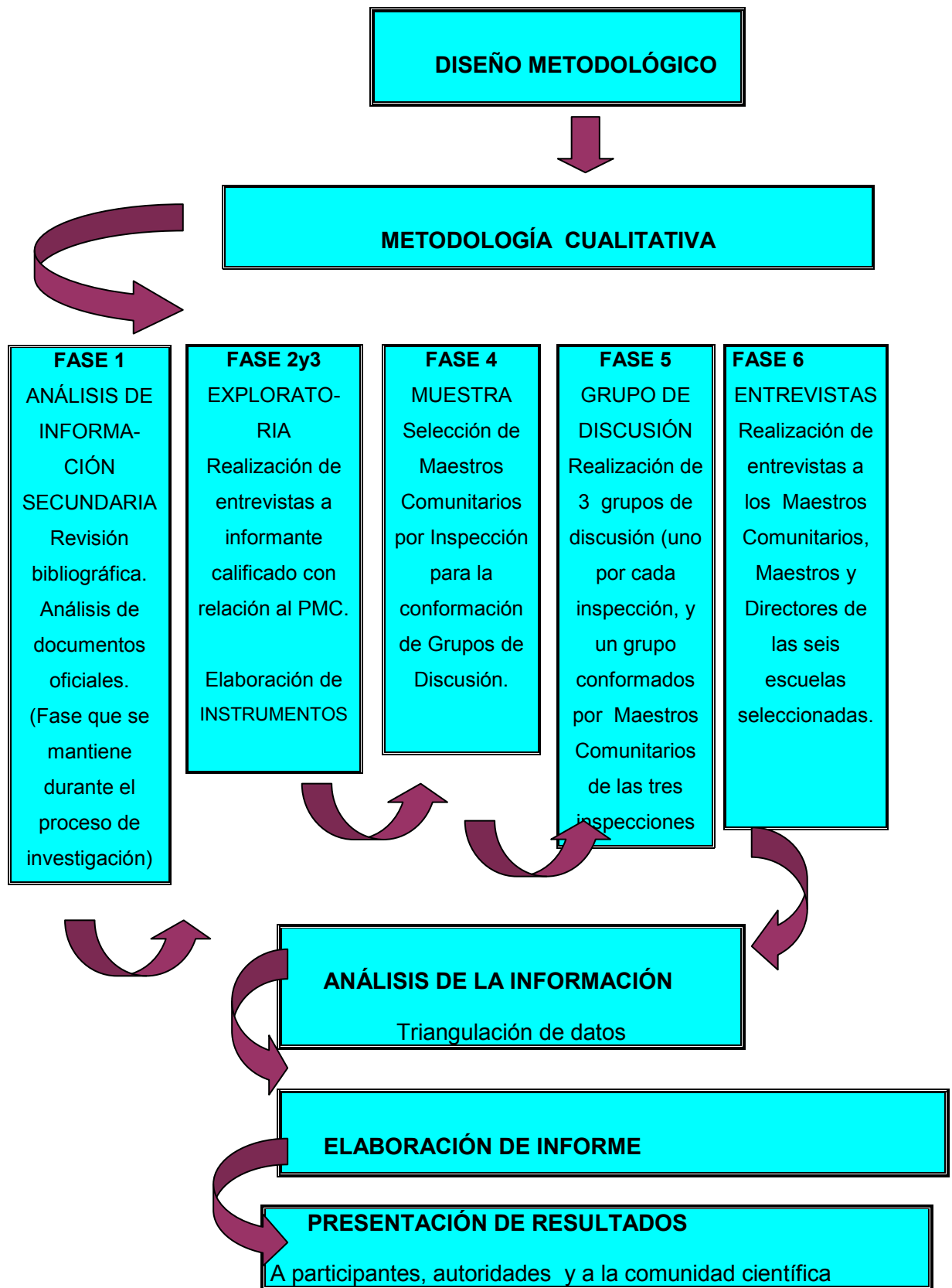
A partir del análisis de las producciones grupales se problematizan las preguntas que guían la investigación: ¿Las representaciones de los docentes permiten identificar movimientos de apertura institucional? ¿Estas representaciones que portan los maestros comunitarios, trascienden al mismo en la construcción de una Escuela Comunitaria? ¿La implementación del PMC promueve la construcción de una Escuela Comunitaria?

Con posterioridad a los Grupos de Discusión se realizaron entrevistas en profundidad a los maestros comunitarios de modo de profundizar en el conocimiento de sus prácticas y concepciones acerca de las mismas. A su vez se realizaron entrevistas grupales a maestros de aula y entrevistas a directores, de modo de visualizar las resonancias de las prácticas de los maestros comunitarios a nivel del colectivo de la escuela. De este modo se pudo reflexionar en torno a la posibilidad instituyente que van teniendo las prácticas de los maestros comunitarios, en la posibilidad de generar una amplificación de su experiencia a través de su apropiación por parte del colectivo docente.

La entrevista en profundidad apunta a que el entrevistado desarrolle sus concepciones en torno al tema desde su singularidad. Cabe destacar que en las entrevistas realizadas a maestros comunitarios la situación de entrevista (desarrollada en un espacio externo a la escuela y específico a la situación) permitió un despliegue mayor de las voces de los entrevistados. Las entrevistas a maestros de aula y directores fueron realizadas en la escuela, acotando los tiempos para el intercambio entrevistador-entrevistado y la profundidad de las entrevistas.

A partir de las entrevistas a maestros comunitarios, maestros de grado y directores se procuró analizar si las representaciones de los docentes convergen en la construcción de una Escuela Comunitaria.

Ha quedado desarrollada de esta forma una breve fundamentación de la metodología a emplear. A continuación se presenta un diagrama en el cual quedan explicitadas las distintas fases de la investigación, las técnicas de recolección y análisis de la información.



9. Fases de la investigación

Fase 1 – Gestión de autorizaciones

En un primer momento se realizaron intercambios con autoridades que permitieron la instrumentación de la investigación y el desarrollo de la fase siguiente. Cabe destacar que la autorización para la realización de esta investigación se gestionó con la Dirección del Programa Maestro Comunitario. Una vez que se contó con su aval se gestionaron las autorizaciones directamente a las distintas inspecciones departamentales de modo de poder realizar las coordinaciones necesarias para las fases sucesivas en acuerdo con cada Inspección Departamental.

En función de ello se fijaron entrevistas en cada Inspección:

- Inspección Montevideo Este
- Inspección Montevideo Oeste
- Inspección Montevideo Centro

- Análisis de información secundaria

Fase en la cual se realizó un rastreo bibliográfico y un análisis de documentos oficiales que permitió elaborar el marco teórico que sustenta la investigación. Lecturas que posibilitaron resituar el problema de investigación, redefinir objetivos y diseñar un plan de acción adecuando las técnicas de recolección de información y un marco para el análisis de la misma.

El análisis de información secundaria si bien fue imprescindible en los primeros momentos de la investigación, continuó presente durante todo el desarrollo de la misma en tanto constituye un proceso permanente. Con respecto a los documentos oficiales se incorporaron nuevos documentos en la medida que desde el Programa se fueron generando nuevas publicaciones que documentaban la experiencia. A su vez, desde el CEIP se fueron diseñando nuevos Programas, que si bien se tomaron en cuenta en los antecedentes temáticos, no se retomaron desde el análisis de las entrevistas, ya que la realización del trabajo de campo precedió a estos nuevos programas (como ser el Programas APRENDER-PODES).

Por otra parte, en la medida que se fue profundizando en las distintas temáticas aparecieron nuevos conceptos a desarrollar que enriquecieron el análisis y la comprensión, por lo cual se incorporaron al marco teórico elementos que no habían sido contemplados a priori. Esta fase de la investigación permaneció abierta durante todo el proceso de modo de enriquecer el análisis y permitir una mayor profundidad conceptual y comprensiva.

Fase 2 – Realización de entrevista a informante calificado

En esta segunda fase se realizó una entrevista a informante calificado con relación al Programa Maestro Comunitario.¹⁸ Entrevista que

¹⁸ En ANEXO B figura el guión de la entrevista.

permitió obtener información primaria para en conjunto con el rastreo bibliográfico caracterizar al PMC. De este modo se arribó a la visión que se tiene respecto a la intencionalidad del PMC, sus alcances y proyecciones.

Fase 3 – Elaboración de instrumentos.

Se realizó el diseño de una pauta para el grupo de discusión¹⁹ y el guión de entrevista a maestros directores, maestros comunitarios y maestros de clase²⁰.

Fase 4 – Selección de los integrantes de los Grupos de discusión.

Se realizaron 4 Grupos de discusión, uno por cada inspección (Montevideo Este-Oeste-Centro) en el que participaron maestros comunitarios, y un cuarto Grupo conformado por maestros comunitarios de las tres inspecciones.

Para ello se seleccionó una muestra conformada por 40 maestros comunitarios que participaron de los Grupos de discusión. Los criterios se contemplaron, de acuerdo a lo explicitado anteriormente, para conformar grupos heterogéneos. En la medida que la investigación pretendió echar

¹⁹ ANEXO C

²⁰ ANEXOS D,E yF

luz sobre la construcción de Escuelas Comunitarias, y partiendo del supuesto de que ello requería de al menos el conocimiento por parte del colectivo docente de las acciones desempeñadas por el maestro comunitario en la escuela y el establecimiento de coordinaciones, es que se consideró imprescindible que los maestros comunitarios seleccionados participaran en contra turno en calidad de docente en la misma institución escolar.

A partir de la realización de las entrevistas con cada inspectora departamental se realizó la convocatoria a maestros comunitarios de cada inspección para la participación en los grupos de discusión. La forma que tomó este proceso en cada una de las inspecciones varió en función de las dinámicas propias de cada inspección y las modalidades de coordinación con los maestros establecidas en las mismas.

Cabe recordar que la inscripción a los grupos de discusión fue de carácter voluntario. Para ello se realizó una convocatoria a través de una carta²¹ en la cual se invitó a participar de un Grupo de Discusión en torno a su quehacer como maestros comunitarios, remarcándose allí la necesidad de conocer la opinión de los maestros y maestras comunitarias. En la misma se enfatizó en el anonimato y las reservas éticas que toda investigación debe conllevar. Dicha carta fue firmada por la tutora de la tesis en la medida que evaluamos que no sería pertinente que los participantes conociesen de antemano quién era el preceptor del

²¹ ANEXO G

grupo, sobre todo teniendo en cuenta las asociaciones que pudiesen generarse en función de conocimientos previos, en un ámbito tan pequeño como el nuestro. Sabemos que es imposible controlar absolutamente que quienes asistan no conozcan al preceptor, si bien se han tomado los recaudos necesarios para tratar de evitarlo.

Los maestros comunitarios se registraron en una lista en donde manifestaban su voluntad de participar en la investigación. A partir de allí se conformaron los grupos de discusión.

Fase 4 – Grupos de discusión conformados por Maestros Comunitarios.

Se realizaron cuatro grupos de discusión conformados por maestros comunitarios.

En primer término se acudió a **una de las Inspecciones departamentales**. Para la convocatoria las inspectoras zonales hicieron circular la invitación en una instancia que nucleaba a los maestros comunitarios; de esta forma se logró un rápido acceso a un número importante de maestros comunitarios. En la medida que las inscripciones superaron lo previsto se realizó una selección en la cual se contemplaron los siguientes requisitos:

- Un maestro comunitario por escuela. Esto implicó que en aquellas escuelas en donde se hubiese anotado más de un maestro

comunitario se seleccionase para participar al maestro con mayor antigüedad en dicha función en el Centro.

- Una escuela por barrio, de modo de contar con la mayor cantidad de barrios posibles, asegurando de esta forma ciertos niveles de heterogeneidad. Para ello se tomó el primer maestro comunitario registrado de cada barrio, descartándose luego los restantes maestros inscriptos pertenecientes al mismo barrio.

Luego de haber realizado el listado de participantes a partir de la depuración de la lista general de aspiraciones en función de los criterios antes mencionados, por vía telefónica informé a cada maestro seleccionado el día y hora del encuentro. Fueron por este medio convocados 12 maestros comunitarios, previéndose que algunos podrían faltar, para intentar garantizar un promedio de asistencia de 8 integrantes.

A pesar de los recaudos que se tuvieron en la elaboración de este procedimiento, además de los maestros convocados asistieron otros, que por diversas vías se enteraron de que dicho encuentro tendría lugar. No pudo respetarse en dicho encuentro que asistiera un maestro por escuela, dado que hubo quien asistió junto a otra maestra comunitaria de la escuela. Esto último constituye un analizador a tener en cuenta en la medida que aconteció con los distintos grupos.

En la siguiente **Inspección de Montevideo** la convocatoria se vehiculizó a través de las Inspectoras que participan del Grupo de Referencia, quienes poseían una modalidad de comunicación fluida vía mail con los maestros comunitarios. Por tanto, se recurrió a las vías de comunicación que suele utilizar la inspección en la medida que les resulta operativa. Los grupos de referencia se integran por inspectores, directores y maestros comunitarios experimentados, constituyendo en esencia ámbitos de discusión, donde se entablan relaciones de horizontalidad y complementariedad, en la medida que pretenden quebrar con los formatos jerárquicos característicos del sistema. Dichos espacios se utilizan también como modos de hacer circular informaciones, por lo cual en esta Inspección se utilizó esta vía para difundir la investigación y recabar postulantes al Grupo de Discusión. Se consignó la importancia de que asistiese un maestro por escuela y por barrio de modo de garantizar la mayor heterogeneidad posible.

En la **tercera inspección departamental** la Inspección brindó el listado de maestros comunitarios y teléfonos a efectos de que personalmente realizara la convocatoria. Utilicé un procedimiento similar al que había utilizado en la primera inspección. Fui seleccionando los maestros con más antigüedad en el cargo y descartando las escuelas y barrios que se repetían. Se envió vía fax la invitación a los distintos maestros que habían resultado seleccionados y posteriormente se llamó a

cada docente para confirmar la asistencia.

Para la conformación del cuarto grupo se operó siguiendo la modalidad particular de cada inspección.

En anexo figura una breve caracterización de los grupos de discusión²².

Fase 5 – Entrevistas en profundidad

A partir de los grupos de discusión se pusieron de manifiesto diversos tipos de intervenciones, seleccionándose 6 Escuelas para profundizar respecto a los alcances del PMC desde las concepciones de los maestros, maestros comunitarios y directores. Estas escuelas fueron seleccionadas en función de las voces de los maestros comunitarios en los grupos de discusión por ser prácticas caracterizadas como novedosas, instituyentes de una modalidad de trabajo flexible y abiertas a la comunidad.

Escuela 1 - Situada en una zona caracterizada por la presencia de múltiples asentamientos, donde existe un gran compromiso hacia el trabajo del maestro comunitario, con una docente sumamente comprometida y consustanciada con su rol, optimista, en una escuela

²² Ver ANEXO H

donde existe una valoración del PMC y donde se sostienen acuerdos colectivos. (Del grupo de discusión N°3)

Escuela 2 - Maestras que evidencian mucha vitalidad y energía puesta al servicio de la tarea, planteando estrategias de trabajo con los niños sumamente interesantes que han generado repercusiones en los mismos, contando con respaldo institucional. (Del grupo de discusión N°2)

Escuela 3- Maestros de una escuela que presenta un fuerte relacionamiento con la comunidad, en donde esta pertenencia institucional marca una impronta particular al ser maestro y al ser maestro comunitario. (Del grupo de discusión N°4)

Escuela 4 – Si bien la mayoría de los maestros comunitarios en el contra turno son maestros, en este caso ocupa un rol diferencial lo cual resultaba un elemento interesante a contemplar debido a que este enclave diferente podría constituirse en una oportunidad. (Del grupo de discusión N°1)

Escuela 5- Enfatiza en la necesidad de compromiso institucional, planteando como una gran dificultad la falta de apoyo de la dirección y la sensación de soledad en el cargo, si bien no está instalada desde el lugar de la queja, sino que mantiene la iniciativa y confianza en el rol. (Del grupo de discusión N°4)

Escuela 6- Presentan un estilo en cierto modo transgresor, en la medida que imprimen innovaciones al dispositivo de trabajo con niños. (Del grupo de discusión N°2)

A punto de partida de las escuelas seleccionadas se establecieron los contactos que permitieron la realización de entrevistas en profundidad a los siguientes actores:

- Entrevista con los Maestros Comunitarios de la escuela.
- Entrevista grupal con un maestro de 1º, 2º y 3º nivel.
- Entrevista con la Dirección del Centro.

Fase 6 – Análisis de la información y elaboración de informe

Si bien hay un análisis progresivo de la información desde el comienzo de la investigación, empieza con posterioridad al trabajo de campo una fase centrada en el análisis intenso de la información y triangulación de técnicas.

Se optó por analizar el material (registros de los grupos de discusión y de las entrevistas) desde el constructo Escuela Comunitaria y sus dimensiones de análisis.

A punto de partida de los registros e impresiones del Grupo de Discusión, se analizó lo que fueron las producciones colectivas de cada

grupo, dando cuenta de las representaciones sociales de los docentes en torno a la escuela desde el ser maestros comunitarios y la construcción de una Escuela Comunitaria. Se comenzaron así a esbozar determinadas líneas de análisis que luego se asociaron al discurso de los docentes en las entrevistas, articulando el nivel de las representaciones sociales y de las concepciones individuales.

La realización de estas entrevistas permitió comenzar a interconectar el discurso de los maestros comunitarios con el de los restantes docentes, visualizando los alcances de las prácticas de los maestros a nivel del resto del colectivo docente, así como los niveles de coincidencias y discrepancias.

Se analizaron las entrevistas triangulando la información estableciendo correspondencias entre el discurso de los maestros comunitarios, los maestros y directores, visualizando desde la concepción de estos actores en qué medida se trata de cambios que parten y permanecen en la figura del maestro comunitario, o trascienden al mismo en la construcción de una Escuela Comunitaria. En qué medida desde las representaciones de los docentes se pueden identificar movimientos de apertura institucional. De modo de poder precisar si la implementación del PMC promueve la construcción de una Escuela Comunitaria.

Fase 7 - Actividades divulgación

Se realizará la defensa de la tesis, presentación de los resultados de la investigación a participantes de la investigación, autoridades de enseñanza Primaria, y a la comunidad científica. Dichas presentaciones constituirán una forma de validar los resultados desde el intercambio con distintos actores.

CUARTA PARTE

10. Análisis

10.1 - Desde la producción de los grupos de discusión

10.1.1 Grupo de Discusión N°1

Acerca del discurso grupal.

En cuanto a los núcleos que se privilegiaron desde el análisis de las opiniones y percepciones de los maestros comunitarios²³ participantes de este primer grupo de discusión se destacan las siguientes:

- Acerca de la especificidad del maestro comunitario: La tensión entre ser maestro de apoyo y maestro comunitario. La tensión: aceleración/nivelación.
- Distancia/acercamientos en el vínculo con las familias.
Establecimiento de confianzas
- La comunicación: con el Programa (la evaluación como fuente de tensión). Con el colectivo docente.
- Las referencias desde el deber ser. Conocimiento y poder.
Tensiones desde las prácticas

❖ **Acerca de la especificidad del maestro comunitario: la tensión entre ser maestro de apoyo y maestro comunitario**

Aparece desde las opiniones y percepciones de los maestros comunitarios participantes del grupo de discusión la diferencia entre lo que el PMC marca como lineamientos y las necesidades institucionales desde donde se jerarquiza la necesidad de contar con maestros de apoyo.

“Tuvimos en contra al personal y a la directora, de primera, que no querían que hubiera maestro comunitario, querían maestro de apoyo.” (M1-GD:1).²⁴

Estas expectativas del colectivo docente generan en los maestros comunitarios la tensión entre ser maestro de apoyo y maestro comunitario.

“Quieras o no, con el nombre o sin el nombre de maestro de apoyo, te tratan como eso.” (F1-GD:1)

²³ Se trata de maestras y maestros comunitarios, sin embargo de modo de facilitar la lectura se utilizará el género masculino.

²⁴ De modo de procurar mantener el anonimato de los participantes en el grupo de discusión, se referenciaron las citas del siguiente modo: sexo-grupo-inspección. En este caso: (M1-GD:1) deberá leerse como cita de: maestro comunitario del Grupo de discusión N°1. En donde M1 alude a que es el primer hombre que se referenció en el análisis de este grupo y GD:1 a que se trata del grupo de la inspección que se realizó en primer término. En las restantes intervenciones que de él se tomen se referenciará del mismo modo (M1-GD:1). El mismo criterio se utilizará para los siguientes grupos de discusión. En donde GD:1, GD:2 y GD:3 harán referencia cada uno a una inspección departamental de Montevideo. GD:4 por su parte hará referencia al último grupo integrado por maestros comunitarios de las tres inspecciones.

Tensión que desde sus percepciones se encuentra anclada en la falta de comprensión por parte del colectivo docente acerca de las líneas de trabajo del PMC y la población a la que va dirigido. Dando cuenta de ello, en expresiones tales como:

“Y otra cosa con que nos encontramos es que muchos nos mandan los chiquilines incluso psiquiátricos (...) y bueno, sabemos que esos chiquilines no son para nosotros, o sea, la propuesta es otra, la maestra no lo quiere tener en la clase, y nosotros una hora lo tenemos y el chiquilín trabaja, lo que pasa que bueno, es psiquiátrico y hace un montón de problemas y la maestra no lo puede contener.” (M1-GD:1).

Aparece la figura del maestro comunitario como continentador de situaciones que la escuela no está pudiendo resolver de otro modo, que no logran canalizarse a través de los dispositivos habituales que posee. El espacio de maestro comunitario se torna entonces en ‘el lugar’ donde esos niños pueden encontrar un espacio, en tanto la clase se torna en un espacio poco continentador.

Se plantea el sentirse presionado por la institución a trabajar desde un modelo que consideran no se corresponde y/o restringe los lineamientos del PMC a implementar, en la medida que sienten que la función de apoyo realizada en el ámbito escolar limita el desarrollo del

componente comunitario: alfabetización en hogares y trabajo en red.

“Yo trabajé como comunitaria el año pasado y este año, el año pasado hice muchísimas más cosas, este año no he hecho nada. O sea, nada a lo que se refiere a maestro comunitario, al Programa mismo. El año pasado con otra compañera que teníamos fuimos a pila de otras instituciones... Este año no sé de dónde salió, la Directora impuso que teníamos que hacer apoyo a gurises de 1°. Los de 2° se quejan porque también necesitan apoyo. El resto de las clases, bueno, a 6° lo dejamos afuera porque no tenemos tiempo. (...) Gurises que hemos traído de nuevo a la escuela, el año pasado traíamos muchísimos más, porque salíamos al barrio, los íbamos a buscar. Este año 4 o 5 habremos traído, pero no porque nosotros no queramos sino porque no nos da el tiempo. (...) Lo que es trabajo en los hogares no lo hacemos y con las familias menos, alfabetización en hogares tampoco”. (F2-GD:1)

En el grupo se genera la discusión en torno a: en qué medida no cumplen también una función de apoyo. Se llega a un consenso en que la diferencia radica en los dispositivos de intervención.

“La palabra apoyo está rondando permanentemente, la tenemos pegada (...) ¿no somos maestros de apoyo? Hay un

apoyo (...) que no quiéramos hacer las tareas, los deberes que como maestro uno mismo manda, es una cosa, pero estamos apoyando, con otra metodología.” (F3-GD:1)

La aceleración constituye una de las líneas del PMC en las cuales se evidenciaron discrepancias en su forma de comprenderla e implementarla. Ello se debe a que en algunos casos es tomada como nivelación, como forma de equiparar el rendimiento del niño al grupo de pares, quedando de este modo más ligada a la función de maestro de apoyo. Si bien hay consenso en que de esta forma se está apoyando al niño, se plantea que si no existe un cambio de grado en el proceso ello consiste en una nivelación y no en una aceleración, en la medida que el niño no se acelera en el grado. Así una docente expresa

“Tenemos una maestra sola de apoyo y los primeros son muy numerosos (...) tenemos como 30 cada una de comunitario, pero lo que pasa es que privilegiamos los niños que van a pasar”. (F4-GD:1).

Lo cual fue cuestionado por el grupo:

“Los estás nivelando para que egresen (...) ¡No podemos decir que tengo 60 niños en aceleración, no!, estás nivelando! ... Este niño es para aceleración porque va a pasar en el año

a otra clase, entonces sí es aceleración.” (F1-GD:1).

Surgen entonces diferencias en el cómo operar ante la solicitud de tener niños para nivelar, entre quienes aceptan el pedido del colectivo docente y quienes se ponen firmes en sus decisiones:

“Pasamos todo el día encerrados (...) nos están trayendo gurises continuamente.” (F2-GD:1)

“Clarito se lo digo al maestro, esto es nivelación, y no lo entro al chiquilín al Programa, porque esto es aceleración, ‘no me des un niño para nivelarlo porque lo nivela cada maestro en su clase’.” (F1-GD:1)

Por otra parte, surge la tensión aceleración/repetición. Existen discrepancias en el grupo en torno al valor de la línea de aceleración en la medida que se considera que la repetición puede ser beneficiosa. Dan cuenta de ello las siguientes expresiones:

“El ciclo escolar no puede ser un obsequio, yo lo lamento” (F5-GD:1).

“¿Qué avance tiene un niño de 2º a 4º al acelerarlo? (...) ¿Y cuántos niños hay que repiten en cuarto y que repiten en tercero? Repiten porque pueden mejorar.” (F2-GD:1).

Otros por su parte valoran la aceleración en la medida que el niño:

“(...) tiene un potencial no trabajado, para ver en su edad cronológica, en su desarrollo mental, en su estado anímico, entonces vos trabajás con todo eso en comunitaria, buscándole la aceleración a su grupo etéreo”. (F1-GD:1).

“Ya cambió, y hasta en la casa cambió. Tiene otra disposición hacia la vida, lógico...” (F4-GD:1).

Se llega al acuerdo de que la aceleración:

“Tiene que ser una estrategia institucional”. (F6-GD:1).

El grupo acuerda de que lo que singulariza al maestro comunitario radica justamente en su modalidad de trabajo, las diversas estrategias que utiliza que constituyen una modalidad de abordaje diferente y específico.

En tal sentido rescatan en lo concerniente al trabajo con los niños el poder aproximarse a ellos desde otro lugar, más próximo a sus intereses y necesidades; ya sea por las propuestas desarrolladas, por posibilitarles a los niños el sentirse con más libertad para expresarse y equivocarse al no verse juzgado, ya sea por el encuadre más flexible de trabajo.

“Ellos saben que nosotros no le ponemos nota y mirá cómo responden y cómo trabajan”. (F4-GD:1)

“Podemos usar con más libertad lo lúdico”. (F3-GD:1)

“También la propuesta pedagógica es completamente diferente, a lo que no tenés la limitación de estar encerrado en cuatro paredes, los grupos son diferentes, los podés armar de acuerdo a intereses por ejemplo” (...) “yo he tenido niños que están en situación de calle y vienen una hora y vienen a maestro comunitario, ellos vieron qué es ese lugar, están esa hora y trabajan y después van a trabajar” (F4–GD:1).

Son estas modalidades diferentes de trabajo las que los maestros comunitarios plantean que conllevan a la generación de cambios en los niños:

“En la clase se porta horrible pero después que vas a la casa cambia totalmente.” (F8–GD:1)

“El niño pasa por el programa, después en la clase el niño ya es otro con uno” (F1–GD:1)

“Se genera un afecto.” (M10–GD:1).

Existe una confianza en la posibilidad de generar cambios en los niños, en donde ellos mismos logren un manejo más autónomo al asumir el compromiso de sostener los acuerdos generados.

“Los acuerdos que se hacen también me parece que son muy válidos con los chiquilines. El poder cambiar.” (F1–GD:1).

Pero estos cambios responden también a la posibilidad de cambio de ellos mismos como docentes, ya sea a nivel de las prácticas con una adecuación en sus propuestas didácticas; ya sea a nivel de sus representaciones:

“el conocimiento de los chiquilines y de cómo viven te lleva a plantearlo en el contra turno, que plantear, qué pedirles”. (F6-GD:1)

“Siendo maestro comunitario ves otras realidades, vas conociendo más al niño (...) desde que se implantó el Maestro Comunitario cambió la evaluación de las maestras, incluso yo tuve una visión profesional, para mi cambió, un antes y un después... comprendo más a los chiquilines, los entiendo más porque vamos a la casa, a la comunidad.” (F4-GD:1).

Estos cambios en los niños y en ellos mismos como maestros comunitarios tienen su incidencia en la vida institucional:

“Creo que en todas las escuelas hay niños puntuales ... Los acuerdos con esos niños, tenerlos de amigos es como que la escuela cambia, me parece, porque son casos puntuales que distorsionan toda la escuela, la conducta de toda la escuela, de la comunidad, de la calle, entonces tenerlos de nuestro lado.” (F3-GD:1)

❖ **Distancia/acercamientos en el vínculo con las familias.**

El grupo reconoce que el ser maestro comunitario les permite a punto de partida del conocimiento de la comunidad el poder establecer un vínculo diferente con las familias:

“Conocer a la comunidad, a la gente con la que trabajás” (F4-GD:1)

“(…) los padres habían vuelto a la escuela, que estaban más atentos, estaban consultando más, preguntando más, que si los llamabas estaban.” (F 9–GD:1).

Vínculo que muchas veces llega a ser más próximo que el que las familias logran entablar con el maestro de aula:

“Me ha pasado que los padres viene a hablar contigo en lugar de ir a hablar con la maestra porque como maestra comunitaria le decís cosas positivas.” (F8–GD:1).

Rescatan aquí como un factor que facilita el contactarse con las familias, la posibilidad de poder comprender al niño en sus aspectos más positivos y devolverles esa imagen de su hijo a los padres. Se logra así posicionar al niño desde otro lugar, lo cual permite a los padres acercarse de otro modo a la escuela, retomando un vínculo muchas veces distante. Esa posibilidad de empatizar que se da con las familias e ir generando lazos de confianza también se encuentra en el vínculo con los niños

“Me plantean los problemas, o están en la escuela y me buscan a mi...me ven como: “me conocés y sabés qué me está pasando”.” (F4–GD:1)

Sin embargo, a pesar de que hay consensos en que el relacionamiento con las familias es mayor, se plantea que no es sencillo para las familias sostener los acuerdos que se realizan;

“Se comprometen pero después no cumplen con los acuerdos”. (F7–GD:1).

En tal sentido expresan que este no compromiso de las familias puede deberse a una dificultad en la comprensión por parte de las mismas de una modalidad de trabajo diferente.

“La falta de apoyo, familias que no logran terminar de comprender la metodología del Programa” (F3–GD:1).

Podemos pensar que las familias presentan como marco de referencia para comprender las formas de enseñanza lo que han sido sus propias experiencias infantiles o las experiencias cercanas (de sus hijos, vecinos...). Apelando a dichas representaciones se constituye un modo de comprender y valorar las prácticas docentes, esperando encontrar propuestas pedagógicas más directivas en comparación a las modalidades de trabajo y actividades de enseñanza que suelen

proponerse desde el PMC.

Reafirman la necesidad de ir construyendo un vínculo con las familias anclado en la instalación de esta nueva modalidad de trabajo, y en la constitución de ellos mismos como referentes para las familias:

“Para mí también lo que se logra como maestros comunitarios permanentes en la escuela es poder ser referente”. (F 8–GD:1)

A su vez, estas dificultades en el vínculo con las familias también son asignadas al PMC en la medida que la rotatividad en los cargos no permite afianzar los vínculos generados:

“Ser comunitario no podés ser el de turno, porque ellos necesitan eso, necesitan ese sostén, que siempre se les desprenden de la madre, y no hay apego, que no hay quien los sostenga para lo que sea”. (F1-GD:1).

La imagen del desapego y la falta de sostén parecerían adjudicarse como características de estas familias, por lo cual desde el quehacer de maestro comunitario se tomaría esa función de sostén afectivo. Sostenerlos como modo de asegurar la participación en dicho espacio, pero sostenerlo a su vez como forma de brindarles un espacio – su espacio-, de singularizarlos. Por ello el planteo de la necesidad del maestro comunitario como figura estable, estabilidad que le permita al

otro sentir confianza para sentirse confiado, seguro.

El establecimiento de un vínculo de confianza con las familias y una mayor apropiación del Programa por parte de las mismas contribuiría a disminuir la distancia entre la escuela y la comunidad permitiendo el poder desarrollar con mayor profundidad algunas líneas del Programa

“(...) la brecha de la comunidad con la escuela” (F 8–GD:1)

“Tal vez, dentro de cinco años más llegamos a conformar el grupo de padres, que ahora ni cerca”. (F 8–GD:1)

A su vez se reafirma la necesidad del trabajo comunitario desde la participación en las redes y el conocimiento de los recursos comunitarios, así como la posibilidad de desarrollarlo en su rol actual:

“Trabajás con más actores sociales que cuando sos maestro común.” (F7–GD:1)

“Y los recursos, porque hay policlínica a dos cuadras, y si sos maestra simplemente de una escuela ni te enterás de los recursos que tenés en la policlínica”. (F8–GD:1)

Vínculos interinstitucionales que redundan en beneficios no sólo para los niños y/o sus familias sino para el conjunto de la comunidad educativa

“Siempre estuvimos tejiendo redes, mesa de salud y

educación... SOCAT²⁵ ... logramos un curso para todos los maestros de la escuela. Entonces el maestro comunitario está siempre jugando un rol importante". (F 6–GD:1).

❖ **La comunicación: con el PMC, con el Colectivo docente**

Desde el discurso del grupo aparecen dificultades en la comunicación y falta de entendimiento tanto con el colectivo docente como con el PMC.

Se plantea la falta de continuidad entre los contenidos que se les presentan para evaluar y lo que constituye sus prácticas.

“Nos llegó la planilla que tuvimos que llenar que era de carácter individual de cada niño de los avances en la lectura y escritura, era una cosa totalmente sacada de, nos pareció a todo el mundo, no iba con lo que nosotros estábamos conversando y por dónde va el Programa (...) ¿desde cuándo en los ejes dice que íbamos a trabajar eso? Eso era nivelación, eso era apoyo. El cómo progreso en lenguaje si yo lo trabajé por integración, y por grupo de padres y por alfabetización". (F1-GD:1)

²⁵ “El SOCAT (Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial) apunta a impulsar el desarrollo comunitario a través de la participación de vecinos e instituciones públicas y privadas, que tienen en común el hecho de trabajar o vivir en el mismo territorio. Es el centro de referencia principal de Infamilia- MIDES en lo local, integrando a organizaciones de la propia zona y de otras en articulación con las acciones del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).” En_

Esta distancia entre los contenidos a evaluar y sus prácticas, llevó a un cuestionamiento a lo que consideran una burocratización de la propuesta.

“Creo que metodológicamente, filosóficamente, la propuesta está bien hecha. Creo que tuvo dos etapas muy marcadas que es cuando lo tuvo la ONG con una opción mucho más libre, y acá. Estoy hablando desde el punto de vista de lo que leí, no participé en ese momento, con más libertad, tendiendo más redes, siendo más creativo, a ahora que yo lo veo más burocratizado”. (F8-GD:1).

“Desde el punto de vista que vos tenés que llenar una cantidad de papeles reiteradamente de un mismo niño eso ya es burocracia... cada cosa en que se mete primaria ¿no? enlentece las conexiones, las redes.” (F3-GD:1)

A su vez desde el grupo se plantean discrepancias en torno a la comunicación con el colectivo docente, dado que mientras que en ciertas escuelas los maestros comunitarios manifiestan tener un lugar institucional, otros manifiestan lo contrario planteando dificultades al respecto, llegando al acuerdo de que:

“Hay maestros que se involucran con el PMC, y otros que no”. (F8-GD:1)

Plantean determinadas actitudes y acciones de sus pares y dirección que dan cuenta de un trabajo complementario:

“Se le da importancia al PMC. Siempre si un par tiene un problema viene con el maestro comunitario (...) Los maestros cuando vas a la casa te piden, o cuando ellos necesitan hablar con un padre que no viene van los maestros también. La dirección quiso ir también a todas las casas y ver cómo eran.” (F6-GD:1)

“La línea de las consultas cambió con respecto al año pasado, ahora están acercándose para ver qué hacer con las promociones, nos están teniendo en cuenta para la promoción”. (F1-GD:1) .

Por su parte, las opiniones en torno a las dificultades de comunicación con el colectivo docente se expresan en diversos niveles. Por un lado aquellas ancladas en la no comprensión de la función de maestro comunitario:

“en algunas escuelas se siente: “entrá y hacé esto”, o “te paso los chiquilines de la maestra que faltó en el turno y hacete cargo porque sos maestro comunitario” (F1-GD:1).

“Hay compañeros que lo único que hacen es mandarte gurises por ejemplo en el mismo turno con problemas de conducta, te lo dejo acá, te lo dejo acá” (F9-GD:1)... “eso

también te hace enfrentarte a los compañeros”. (F8-GD:1)

Por otro lado, en la ausencia de un tiempo-espacio donde poder entablar una comunicación efectiva con el colectivo docente de modo de socializar el trabajo que se realiza y generar acuerdos entre docentes.

“El tema de maestro comunitario siempre está último en la agenda, en la parte de dirección ¿no? Yo creo que deberíamos pelear un espacio que sea mensual, sino bimestral, que sea en el colectivo docente tema maestro comunitario, que sea para eso. Nos están pidiendo que coordinemos, ¿pero qué coordinaciones? En la hora del recreo tenemos que estar corriendo, en la hora de danza, no sé. Eso termina siendo que cada escuela lo instrumenta como puede.” (F1-GD:1)

Si bien por un lado se plantea que ello tiene que ver directamente con el posicionamiento de la dirección dando cuenta del nivel de lo instituido, inamovible; los maestros comunitarios se visualizan a sí mismos como posibles promotores de estos *cambios*:

“Depende también del equipo de dirección” (F10-GD:1)

“Pero también vienen los acuerdos con el equipo de dirección”. (F1-GD:1)

❖ Las referencias desde el deber ser

La reiterada presencia del Grupo de Referencia del PMC en el discurso grupal hizo que emergiera el **deber ser**, si bien ello no obturó que se trascendiera este aspecto pudiendo plantear los participantes sus percepciones y opiniones ligadas a sus prácticas concretas.

En tal sentido hubo quien se ubicó desde un lugar de saber planteando:

“Si uno lee rigurosamente las condiciones de ingreso ¿qué te dice?” (...) si recuerdan la última reunión que tuvimos (...) yo lo que veo que ando ahí, metida allí arriba, cuando se hace el grupo de referencia, yo veo que un poco está caminando con las inquietudes de nosotros”. (F1-GD:1) .

Ello da cuenta de cómo el poder circula y se presentifica en los grupos. En este caso el poder que da el poseer un saber diferencial, el de ser portador de otro discurso, el institucional, oficial.

Surge entonces una defensa al Programa, discriminando lo que constituye su esencia de las dificultades para su implementación:

“Hay temas de implementación... tenemos que hacer una diferencia entre lo que es lo comunitario propiamente dicho y lo comunitario organizativo. (...) En Maestro Comunitario nosotros tenemos el Programa, supimos marcar los objetivos,

mostrar nuestras limitaciones y valorar lo abierto y lo flexible que es el Programa” (F1-GD:1).

❖ **Acerca de las representaciones en el Grupo**

Desde el discurso del grupo surgen opiniones y percepciones que dan cuenta de la siguiente representación social: **lo que es – lo que se debiera ser.**

El rol del maestro comunitario como rol en construcción se torna en un terreno fértil para la generación de estas tensiones entre el plano de lo que acontece y lo que se supone debiera acontecer.

Se retomarán en este momento los objetivos de la investigación de modo de recentrar la reflexión sobre el grupo de discusión en función de los mismos, otorgándole de este modo continuidad y consistencia al análisis.

- Identificar las representaciones acerca de la Escuela desde la singularidad del maestro comunitario a partir de la instrumentación del PMC.

Con respecto a la escuela desde las percepciones de los maestros comunitarios en el grupo se visualiza la representación de escuela

enseñante. Escuela donde existe un encuadre más flexible, donde el trabajo a partir de los intereses de los niños y las propuestas lúdicas adquieren protagonismo.

Escuela que rescata al niño como sujeto de posibilidad, confiando en la posibilidad de generar cambios, en donde los vínculos con los niños y las familias ocupan un lugar de relevancia.

- Identificar aquellas prácticas que los maestros comunitarios realizan que contribuirían a la construcción de una Escuela Comunitaria.

Prácticas flexibles, en escenarios diversos constituyen niveles a los que se aspira y que en algunos casos forman parte del trabajo del maestro comunitario mientras que en otros queda al nivel de una aspiración. Sin embargo las exigencias institucionales aparecen limitando determinadas posibilidades que brinda el Programa al circunscribir las prácticas asemejando el rol de maestro comunitario al de maestro de apoyo. Los maestros reconocen que sus prácticas ofician de apoyo pero desde un trabajo que contempla el componente comunitario: alfabetización en hogares y trabajo en red.

Por otra parte surge la representación del nivel de discrepancias entre **lo que se hace y lo que se debería hacer** con relación a las

estrategias de nivelación y de aceleración. La nivelación fue tomada como apoyo a la promoción quedando circunscripta a las prácticas del maestro de aula y del maestro de apoyo, mientras que la aceleración se plantea como una estrategia propia del maestro comunitario. Deber ser que contrasta con algunas prácticas de maestros comunitarios.

Si bien los maestros comunitarios perciben que entablan un vínculo más cercano con las familias que habilita al establecimiento de una mayor confianza; reconocen cierto cuestionamiento por parte de las mismas a las propuestas de enseñanza que plantean los maestros comunitarios. Las prácticas lúdicas que atienden a los intereses de los niños contrastan con la forma en que las familias conciben el aprender, el cual aparece ligado a propuestas didácticas más directivas. En tal sentido, en función de lo planteado por los maestros comunitarios, la representación del hacer – deber hacer aparece también ligada a las familias. Mientras que para las familias una escuela enseñante sería una escuela más directiva, para los maestros comunitarios entablar mayores márgenes de libertad contemplando los intereses de los niños maximiza los aprendizajes.

Los maestros comunitarios perciben que sus prácticas docentes no pueden ser capturadas desde modalidades clásicas de evaluación. Es por ello que esta representación entre el ser – deber ser, se juega también con relación al PMC en la medida que los maestros comunitarios perciben que las prácticas que efectivamente realizan no pueden evaluarse con los formularios diseñados a tal fin por el Programa.

A su vez, esta representación de las distancias entre el ser y el deber ser se expresan en lo que los maestros comunitarios refieren como: dificultades organizativas, de implementación del PMC y no del Programa en sí.

- Identificar la incidencia del PMC en la Escuela y de la Escuela en los maestros comunitarios.

Desde la percepción de los maestros comunitarios en el grupo de discusión surge la representación de escuela enseñante. Desde su rol de maestros comunitarios tienen la posibilidad de implementar dispositivos pedagógicos diversos. Sin embargo perciben que el colectivo docente los impulsa a asumir la función de maestro de apoyo. Se estaría generando una asimilación a lo ya conocido y a la vez requerido en función de las necesidades de la escuela. Se juega de este modo una tensión entre lo que el maestro comunitario hace o quisiera hacer y lo que los restantes actores piensan que él debería hacer.

Desde las percepciones de los maestros comunitarios se destaca con respecto al colectivo docente las dificultades que se presentan para la coordinación. Ello contrasta con la representación de un deber ser ligado a la necesidad de establecer una comunicación fluida. La ausencia de un tiempo-espacio donde socializar lo trabajado con el colectivo docente contribuye a ello. El respaldo institucional asignado por la dirección al Programa contribuye a paliar esta situación.

10.1.2 Grupo de Discusión N° –2

Acerca del discurso grupal.

El grupo de discusión permitió el despliegue de diversas opiniones y percepciones en torno a las prácticas de los maestros comunitarios, en donde se generan puntos de acuerdo y desacuerdo en el intercambio de opiniones que se tradujeron en un clima tenso que luego fue cediendo. Por tanto, la diversidad de percepciones de los distintos actores sociales que conforman la escuela se vio representada en la construcción de un discurso grupal que las integra permitiendo ello visualizar las representaciones sociales en lo que el grupo enuncia.

Se tomaron del discurso grupal los siguientes nudos de tensión visualizados:

- Interpelaciones al maestro comunitario y sus prácticas en su interjuego con los diversos actores
 - Desde las experiencias en el trabajo con los niños y visualización de cambios en padres y niños
 - Las dificultades del colectivo docente de entender al Programa o al quehacer del maestro comunitario, sin comprender el cabal sentido de algunas de sus acciones. Desvalorización del trabajo del maestro comunitario o desconocimiento del mismo.

- Las dificultades de los docentes de aceptar las sugerencias y visiones que trae el maestro comunitario, de modo de poder generar una continuidad para el niño o las familias entre el trabajo del maestro comunitario y el del maestro de aula.
- La tensión maestro de aula - maestro comunitario: desde las modalidades vinculares establecidas con los niños y las familias:
 - La tensión entre ser maestro de aula - ser maestro comunitario.
 - Acerca del vínculo con las familias y la comprensión de las realidades familiares.
 - La escuela ante la inclusión de las familias
- La necesidad de apoyo – El papel de la dirección, el PMC y las redes.
 - La necesidad de apoyo expresada desde la falta de espacios de coordinación, las dificultades de comunicación con el colectivo docente y la necesidad de contar con el sostén desde la dirección.
 - La inestabilidad en la variación del énfasis asignado a los lineamientos del PMC y la discordancia entre las prácticas de los maestros comunitarios con las características de la evaluación.

- El énfasis en problemáticas sociales y la soledad de la práctica, generando consenso en el grupo la necesidad de contar con espacios de intercambio donde poder compartir sus vivencias desde el rol.

❖ **Interpelaciones al maestro comunitario y sus prácticas en su interjuego con los diversos actores**

Las percepciones y opiniones expresadas a través del discurso de los maestros comunitarios dan cuenta del modo en que conciben sus prácticas, en donde se jerarquiza la posibilidad de instalar propuestas pedagógicas alternativas. En tal sentido, destacan la flexibilidad del PMC dada su posibilidad de adecuarlo en función de las características y necesidades de la institución.

“Estamos en un proyecto que te permite libertades de trabajar adecuándolo a...”. (F1-GD:2).

Contextualización del Programa en proyectos y propuestas específicas de trabajo que mantienen sus objetivos y lineamientos los cuales constituyen marcas de identidad del PMC.

“Siempre teniendo en cuenta los objetivos del PMC (...) que tengo que mejorar los vínculos de esas familias con la escuela, que tengo que mejorar los vínculos de los chiquilines con los gurises de la clase, (...).” (F1-GD:2)

Los vínculos establecidos con los niños son tomados como elementos centrales que connotan de un modo particular sus prácticas, en donde la dimensión del conocimiento está presente pero vehiculizada a través de la dimensión afectiva y vincular.

“Estoy destacando desde el rol de comunitario el vínculo que tengo con los niños, por ahí no lograron escribir un montón de cosas pero evolucionó a nivel afectivo.” (F2-GD:2).

“Vos podés meter cosas curriculares, si, pero vos tenés que hacer otras cosas también, los vínculos son también parte de lo curricular”. (F1-GD:2).

“Justamente, el hecho de estar más tiempo con ellos, con las familias y compartir otras cosas, creo que es eso, y desde lo afectivo ¿no?, lo afectivo es fundamental.” (F3-GD:2).

Surgen percepciones en torno a las prácticas de los maestros comunitarios en donde se ponen en tensión modelos de ejercicio docente, algunos ligados al mantenimiento de modelos tradicionales apegados a la representación del docente en el aula, con propuestas didácticas clásicas utilizando como soporte el cuaderno, y la introducción de propuestas didácticas diferentes en nuevos escenarios.

“Hay maestros comunitarios que les es más fácil estar en la escuela y ponerles cuentas, que el ir a la casa, que el hablar o emplear otras estrategias de trabajo, porque no tenés por qué

usar las mismas estrategias que usás en el aula, podés usar cosas distintas. Les da miedo salir, les da miedo hacer una cosa distinta.”(F2-GD:2).

“Nosotros nos planteamos este año un perfil diferente, que no íbamos a hacer apoyo, que no íbamos a trabajar con cuadernos, que íbamos a encaminar un proyecto diferente, que íbamos a tomar dificultades de conducta, nada más. No vamos a enseñar a leer y a escribir (...) vamos a hacer otro trabajo”. (F1-GD:2)

Las dificultades de conducta son atribuidas a formatos escolares que no logran dar respuesta a las necesidades e intereses de los niños. Las propuestas didácticas y los escenarios escolares se tornan en espacios que habilitan la construcción de aprendizajes cuando entran en consonancia con el deseo del niño. De esta forma logran investir al otro como figura enseñante y aprendiente, al igual que a sí mismos, en donde la transgresión da paso a la construcción colectiva creativa.

“Nosotros trabajamos con 20 problemáticos, no son 1 o 2 problemáticos, el tema es la propuesta (...) todos tienen algo para enseñar y todos aprendemos”. (F1-GD:2).

“Las satisfacciones yo creo que son en los vínculos que uno genera con los niños ¿no? Que te sientan un referente, creo que ahí ya es una satisfacción. Que ellos sientan que vos

estás en lo que ellos necesitan o en lo que ellos están pidiendo, yo creo que eso ya es.” (F4-GD:2).

Surge la representación de que los niños son más permeables a los cambios que los adultos, incluyendo aquí tanto a las familias como a los docentes.

“Creo que desde los chiquilines se perciben los cambios positivos. (...) en los niños se siente primero que en los adultos los cambios”. (F3-GD:2).

Por un lado se plantea las dificultades de algunas familias de comprender una modalidad de trabajo diferente, en donde lo lúdico toma un papel relevante en las propuestas de enseñanza. Las familias, apelando a sus representaciones de lo escolar no encuentran aquí la dimensión de lo educativo.

“Pero también están los padres que te ven y te dicen: “No, mi hijo a jugar a la escuela no va.” (F4-GD:2).

Por otro lado se plantea las dificultades del colectivo docente de comprender al niño desde otro lugar a partir de su tránsito por el Programa.

“Incluso al maestro de clase le cuesta cambiar la forma de ver y las relaciones, yo tengo una niña que va a todo el horario en maestro comunitario, pero nunca va a su clase, yo

le hago informes a la maestra, le muestro los avances, (...) entonces en determinado momento la colega me dice: “eso es porque vos estás con ella, pero no es lo que hace ella”. Un día fue y vio por cuenta propia que la niña estaba trabajando sola, y ta, se disculpó.” (M1-GD:2).

Tensión que es en parte adjudicada a una rivalidad solapada entre maestro de aula – maestro comunitario, en donde la función aparecería ligada a un modo de operar que sitúa rígidamente en lugares estereotipados: el bueno- el malo.

“Ha sido también al comienzo, si no lo sigue siendo ahora, como una competencia entre maestros, ¿no? Cómo vos justificás las planillas, la maestra buena. Vos no sos la maestra buena, porque cuando te tenés que parar en los pedales te parás en los pedales y les decís un montón de cosas a las familias y a los niños. Pero como con otra postura.” (F2-GD:2).

Surge una representación fuerte –en tanto idea fuerza que va a connotar buena parte del discurso grupal-: la escasa posibilidad del colectivo docente de poder comprender, acompañar y sostener los procesos iniciados por el maestro comunitario.

“Ha sido difícil como figura que fuera comprendida la función.

(...) en la escuela, desde que se inició el Programa Maestro Comunitario, ha habido cambios de maestros, pero cuesta, cuesta, cuesta". (F3-GD:2).

"Vos ves los cambios y cuando va a la escuela se encuentra otra cosa y va para atrás." (F2-GD:2).

"Y a veces te pasa que vos hacés un camino con una familia por x motivo y de pronto el maestro de clase se entrevista con el padre de esa niña y tira abajo todo lo que vos hiciste" (F5-GD:2).

Cuestionamientos que obedecen en parte a una jerarquización diferente de los aspectos a priorizar desde la mirada docente, en la medida que se realiza una valoración diferente del niño, de sus potencialidades y sus logros. Parecería que desde el maestro comunitario los aprendizajes con relación a los contenidos actitudinales son muy apreciados, mientras que desde el maestro de aula se privilegian más los contenidos conceptuales.

"También hay que ver como docente qué es lo que el maestro de clase valora. No es lo mismo si vos valorás los vínculos, hay chiquilines que por ahí no lograron escribir un montón de cosas pero que evolucionó a nivel afectivo, puede dialogar". (F2-GD:2)

"Esos cambios de actitud que para nosotros son sumamente valiosos, el maestro te dice: "pero no...". Por otro lado

también desde las autoridades te mandan las planillas: “cómo estaba en lengua – cómo está ahora”. (F3-GD:2)

Cuestionamientos que también se atribuyen a la valoración que desde la opinión de los maestros comunitarios, los docentes le adjudican al maestro comunitario en donde la percepción que surge es la de una práctica poco consistente, a partir de la cual se desvaloriza su imagen y función.

“Tampoco es valorado desde el maestro de clase. Como vos estás en el otro turno estás haciendo la plancha”. (F4-GD:2)

“Se toma como un trabajo muy light”. (M1-GD:2)

Esta visión desvalorizada del Maestro Comunitario lleva a una pérdida de legitimidad en sus planteos, desconociendo sus aportes en situaciones en las cuales sus apreciaciones podrían ser relevantes.

“Al punto de que los maestros de clase no nos consultan a los maestros comunitarios sobre qué notas pueden poner, o las promociones, o la nota del carné. No hay una evaluación conjunta de ese niño que trabaja con las dos”. (F5-GD:2)

“A fin de año las promociones no se conversan, no hay una tarea coordinada”. (F6-GD:2)

Percepción que no es compartida por todo el grupo en la medida

que surgen voces que dan cuenta de una situación diferente, en donde las evaluaciones de los niños se realizan en forma conjunta.

“En nuestra escuela sí”. (F2-GD:2).

La desvalorización de la figura del maestro comunitario va acompañada del desconocimiento de la tarea que realizan lo cual no les permite comprender el cabal sentido de algunas de sus acciones. Se genera entonces una evaluación de su trabajo desde un dispositivo de fiscalización y control de los aspectos formales –cumplimiento de horarios- en lugar de estar más ligado a un análisis del contenido de sus propuestas y acciones.

“Tuvimos oportunidad de hablar con una compañera que nos decía: ‘lo que pasa que al maestro comunitario, ¿quién lo controla al maestro comunitario?’”. (F5-GD:2)

“Es control de desconfianza, no es control de confianza”. (F7-GD:2)

Acontece algo paradójico, ante las opiniones que parecerían tener los docentes de aula acerca del accionar de los Maestros Comunitarios²⁶. La vivencia de los Maestros Comunitarios acerca de sí mismos es la opuesta en la medida que manifiestan sentirse controlados por diversos actores de la comunidad educativa.

²⁶ expresadas en el discurso grupal construido por los Maestros Comunitarios en el

Paradójico en tanto la percepción de los maestros comunitarios es la de estar expuestos a la mirada de todos; lo cual contrasta con la imagen de un trabajo poco visible o ausente y falto de control, que piensan portan acerca de ellos los restantes docentes de la escuela.

“Al Maestro Comunitario lo controla todo el mundo, desde el auxiliar que ve que te vas, hasta el compañero que dice “ya se va”, “¿ustedes no tienen niños?” (...) Todo el mundo controla al maestro comunitario, es como la desconfianza”. (F5-GD:2)

Surge entonces el reclamo de una mayor comprensión, de que los demás docentes logren posicionarse en su lugar, para ampliar la perspectiva y comprender esta modalidad de trabajo, construyendo a su vez percepciones diferentes en torno a lo escolar; para de esta forma poder brindarle un reconocimiento e institucionalidad diferente al PMC.

“La percepción que tiene uno como maestro comunitario no la tienen los demás maestros, (...) tendría que tener cada maestro una pasantía que vean cómo es la realidad.” (M2-GD:2)

“Que se institucionalice, que se vea como una herramienta, como una estrategia para y no como una mera clase de apoyo en donde vos lleves al niño.” (M1-GD:2)

❖ **Acerca del vínculo con las familias: desde la tensión maestro de aula - maestro comunitario**

El discurso grupal da cuenta de sus percepciones y opiniones acerca del vínculo establecido con las familias por parte de los maestros comunitarios. En sus recorridas por el barrio portan en sí la institucionalidad de la escuela, con lo cual la escuela se traslada al barrio, logrando establecer una mayor proximidad con las familias lo que posibilita afianzar los vínculos e incrementar la confianza en el otro.

“Confían en vos de otra manera porque vos estás dentro del barrio”. (F6-GD:2)

“Es el verte, que vas con gurises, que venís con gurises, de repente el padre no tiene idea de lo que es el Programa pero te ven que vos estás por el barrio (...) A nosotros nos pasó con una mamá de otra clase que no era de comunitario y que tenía una inquietud y se acercó: “quiero hablar con usted, ¿me podría pasar un mensaje a ver cuándo puedo venir a hablar?”. (F3-GD:2)

“Lo que está bueno en esta situación es que de alguna manera te busquen, te encuentren y sientan que pueden confiar en vos y que vos les vas a buscar una solución”. (F5-GD:2)

Confianza que se establece de un modo gradual en la medida que van conociendo al maestro y la propuesta.

“Lo que si yo veo es que, el trabajo en hogares es un trabajo más a largo plazo, hemos reconocido que la relación de la familia con la institución un poco ha cambiado, el ir a trabajar a los hogares, el ir a caminar con el mate bajo el brazo a acompañar a los gurises, que te vean que vos pasás porque vas a la policlínica y eso”. (F2-GD:2).

Las estrategias que presentan los Maestros Comunitarios promovidas por las líneas del Programa y la particular modalidad de comunicación establecida con las familias por parte de cada maestro comunitario, se torna en un instrumento que promueve el cambio de actitud en diversos actores.

Por un lado, en las familias se visualizan modificaciones tanto en el relacionamiento con el maestro, con la escuela, con la educación, con los niños.

“Cómo cambia la actitud de los padres, que al principio ellos te ven y se ponen como a la defensiva, que también eso te pasaría a vos si vienen a tu casa, que no sabés a qué vienen. Ves cómo va cambiando la actitud, ves que en un hogar de no tener mesa se esfuerzan por conseguir una y ponerte una

tabla, que te están esperando. (...) O con padres que a veces son super violentos, de agarrarse de los pelos, de reventar a un maestro y que tienen otro relacionamiento contigo. Nosotros tenemos una madre que retomó los estudios y que vino a hablar conmigo a preguntarme si yo no le conseguía información de Secundaria, a ver qué le podía conseguir, que ella estaba dando algunos exámenes, yo en eso noté un montón de cambios positivos, al relacionarse con los hijos de ella, al ponerles límites, al exigirles, al cómo pararse en la escuela, porque antes iba en pie de guerra y ahora la tengo ahí preguntando, es completamente distinta, y cómo han cambiado los chiquilines.” (F2-GD:2)

“Te esperan (...) Los cambios son fabulosos”. (M1-GD:2)

El hogar pasa a constituirse en espacio para el aprendizaje, en donde el núcleo familiar se compromete con la propuesta educativa.

“Llegamos nosotros y está la tele, apagan la tele y se sientan todos, todos en la mesa, es como una fiesta”. (F4-GD:2)

“Vas logrando, de a poco, porque ellos van cambiando sus hábitos también”. (F5-GD:2)

Por su parte, también los niños experimentan cambios en las modalidades vinculares establecidas con la escuela y los docentes, en la

medida que se sienten reconocidos por la institución.

“Hay un cambio de actitud en la escuela, un comportamiento, una mirada. Cuando nos ven en el barrio, en la casa, cambia la actitud del niño, los saludos”. (M2-GD:2)

Una representación que toma fuerza en el discurso grupal es el cambio que generó en ellos como maestros comunitarios este contacto más estrecho con las realidades de los niños, en donde las representaciones en torno a las familias y las condiciones de vida de los niños variaron sustancialmente, generando una mayor comprensión y empatía.

“El ser maestro comunitario a vos te cambia la cabeza” (F3-GD:2)

“Yo trabajé muchos años en esa escuela y cuando empecé a trabajar como comunitaria empecé a ver a las familias de la escuela distinto a como yo las veía desde la clase, siempre desde la puerta de la escuela para adentro. Las cosas que uno tiene integradas como que son obvias, hay muchos niños que no tienen mesa en la casa, que comen sentados arriba de la cama”. (F5-GD:2)

“Que vos no lo podés creer, que trabajan en la cama, pero eso vos no te das cuenta hasta que no lo ves, porque vos no lo podés creer”. (F2-GD:2).

“Si te lo cuentan vos decís: “Pará, no va a tener un lugar para

sentarse, para poder escribir". "No". (F4-GD:2).

"No encontraba la casa (...) ¿por qué si iba siempre no la encontraba? Porque había llovido y la casa era de cartón y la estaban secando, estaba abierta para que se secase. Pila de esas realidades y vos decís, pucha, hay maestras que hace años que están en la escuela y no tienen ni la más pálida idea." (F2-GD:2).

Surge entonces con relación al vínculo establecido con las familias la tensión entre ser maestro de aula y ser maestro comunitario.

"Yo soy maestra antes de ser maestra comunitaria, pero soy crítica a los docentes sean o no maestros comunitarios". (F2-GD:2)

"Yo no creo que sea una crítica, sino marcar las debilidades, porque creo que sería algo buenísimo el poder decirlo y decir ¿hay algo para cambiar? (...) hay que cambiarle la cabeza a la gente que trabaja con uno..." (F4-GD:2).

La percepción es la del compromiso, involucramiento y empatía por parte de los maestros comunitarios en contraposición a un distanciamiento por parte del maestro de aula.

"El tema es que no se está al tanto realmente de las realidades de estos chicos, entonces es más complicado

comprenderlo.” (F4-GD:2)

“Y después el tema del relacionamiento con los padres, porque vos de repente vas a la casa y te relacionás de otra manera con las familias, tratás de que venga a la escuela y con el maestro. Y el padre saca fuerzas de no sé dónde y va a la escuela y la maestra le dice: “yo no te mandé a llamar”, o “¿viniste a hablar con el Maestro Comunitario?”. Si viene ese padre que no viene nunca a la escuela aunque no lo hayas llamado dedícale dos segundos, decile: “qué bueno que viniste, mirá, hoy no te puedo atender pero mañana a tal hora”.” (F5-GD:2)

“El tema del ausentismo, pero yo digo: ¿el maestro no va a la casa?, ¿Por qué no lo llama ni siquiera a ver qué le pasa, por qué ese niño no viene? Ya te lo pasan a vos, ya se transforma en un niño dentro del Plan porque no va a la escuela”. (M2-GD:2)

Percepciones acerca del vínculo del maestro de aula con las familias que condice con las que refieren al vínculo establecido con los niños, en donde la imagen es la del distanciamiento afectivo como coraza protectora que impide la búsqueda de estrategias alternativas o la pérdida de distancia que lleva al desborde y a la actuación desde lo que contratransferencialmente moviliza.

“Nosotros lo vemos en la escuela, hay veces en que realmente por momentos a las maestras se les van de las manos totalmente”. (F3-GD:2)

- *“Pero vos también podés buscar otras estrategias para llegarle, o lleválo a la clase de otra para aguantarlo un rato. Yo no digo “pobrecito que...”, pero pensá por un momento en el otro, en la situación que el niño está viviendo. Vos les demostrás un mínimo de cariño, de interés en lo que les está pasando, de contención y te devuelven así, el triple de lo que vos le das”. (F5-GD:2)*

Aspecto que por momentos generó la imagen de acuerdo colectivo hasta que emergieron opiniones encontradas, dando cuenta de que el discurso grupal se construye desde la puesta en diálogo de opiniones y percepciones diversas.

Posicionándose desde el lugar de maestro de aula se consideró lo que implica la dimensión grupal en la situación de clase y las situaciones particulares de determinados niños expresadas en dificultades de conducta. Surge la tensión entre el respeto a la singularidad de los niños y la atención a la diversidad (tomada en términos de atención al diferente, al que “hace ruido”) con relación a la posibilidad de que el aula sea un espacio de aprendizajes. Se pone en cuestión el derecho a aprender, en el entendido de que en situación de clase la atención a la singularidad iría en detrimento del despliegue de sus potencialidades por parte del resto

del grupo.

“Tengo un grupo muy difícil y hay veces que perdés el norte en la problemática de cada niño, porque y aquellos niños que sí tienen derecho a aprender, que tienen derecho a un montón de cosas que no se las podemos brindar porque estamos atendiendo estos casos. La situación del maestro es muy difícil también”. (F8-GD:2).

“Yo me voy a poner un poquito del otro lado también, porque sino ¡pobres la maestras!. (...) lo del vínculo está en el poder hacerlo con él solamente, ahí es donde nosotros ganamos terreno, en el poder comunicarnos solamente con él”. (F6-GD:2).

Las diferencias en las modalidades vinculares establecidas con los niños y sus familias pasaron entonces a centrarse en aspectos más ligados a las particularidades de los docentes.

“No va en ser maestro de clase o maestro comunitario, va en la persona de cada uno. Yo antes de ser maestra comunitaria soy maestra de aula y te puedo asegurar que si una compañera estando en el rol de comunitario está trabajando con mis gurises yo me voy a involucrar con la maestra comunitaria. Yo creo que está en la persona y no en si sos maestro comunitario o director”. (F4-GD:2).

Para luego centrarse en lo que constituyen sus prácticas y en los lineamientos del Programa como habilitadores para el establecimiento de un vínculo diferente.

“Porque existen maestras muy afectuosas que generan vínculos divinos con los niños y que igualmente no logran muchas cosas que nosotros logramos por poder estar con ese niño en particular. Estoy destacando desde el rol de comunitario el vínculo que tengo con los niños. Desde ese lugar el vínculo no es el mismo que con el maestro de clase. En mi escuela fue algo positivo, ayudó en el vínculo, en el diálogo con los maestros, en el diálogo con los padres, que una cosa es trabajar en un grupo con diez chiquilines y otra cosa es trabajar en un grupo de 50 doble, obviamente, porque no es la misma relación que podés tener en un grupo de 40...”. (F2-GD:2).

❖ **La escuela ante la inclusión de las familias**

Desde el lugar de Maestro Comunitario se rescata el vínculo establecido con las familias, cuestionándose el lugar que la escuela brinda a la participación de las familias y la inclusión de estas en el proceso educativo de los niños.

“¿Qué espacios les damos los maestros a las familias en las

clases? En la escuela no se hacen jamás talleres con padres, no existe hábito". (F1-GD:2).

El repliegue de la escuela sobre sí misma sin generar la inclusión de las familias es visualizado como efecto del miedo.

"A las compañeras les da un poco de miedo abrir la clase".

(F1-GD:2)

"Da miedo abrir la escuela, no es fácil". (M1-GD:2)

Ante esta opinión centrada en la percepción del "miedo" como generador de parálisis para la inclusión del otro; aparece una opinión diferente, dando cuenta de otra visión de la misma situación, desde un posicionamiento distinto. La no inclusión de las familias en la situación de aula (clases abiertas, talleres) parecería responder al no considerarla como instancia educativa, restringiendo la enseñanza a las interacciones didácticas desarrolladas por niños-docente en la situación de clase para el desarrollo de contenidos curriculares.

"Pero yo creo que ahí se desvirtúa el rol. El rol nuestro en la clase es curricular, es trabajar". (F8-GD:2).

A su vez, si bien no se planteó la diversidad de motivos por los cuales acontece la no inclusión de las familias, podría pensarse al respecto distintas explicaciones. Por un lado que la formación docente habilita fundamentalmente al trabajo con los niños. Por otra parte, permitir

el ingreso de las familias a la escuela y a la clase conlleva ciertos niveles de exposición que no siempre se está dispuesto a asumir. A su vez, la inclusión del otro genera algo del orden de lo impredecible, de lo incontrolable, con lo cual la escuela al no incluir a las familias se resguarda a sí misma.

Surge el cuestionamiento acerca de los motivos por los cuales las familias son convocadas a participar, en donde se resalta la convocatoria ante los “desajustes”, ligado a la función disciplinadora de la escuela y la familia, en tanto los padres reclaman el contar con otro tipo de espacios de participación más ligados a la construcción de aprendizajes.

“...habíamos hecho una encuesta a los padres para saber si les gustaba, si les parecía bueno participar, y cuándo y por qué los maestros los llamaban, y ellos nos decían: “en general para decirnos que portó mal”. Contestaban que les gustaba ir a la escuela para aprender cómo enseñábamos nosotros algunas cosas que ellos no se acordaban”. (F3-GD:2)

Ante aquel discurso que nuevamente parecía conformado por percepciones y opiniones homogéneas, surgen opiniones encontradas, dando cuenta de que el discurso grupal como construcción social porta consigo la diversidad de representaciones que porta el colectivo.

Por un lado, la postura de la escuela parecería no ser siempre ni necesariamente de puertas cerradas, existiendo prácticas docentes y

proyectos institucionales promotores de la inclusión de las familias en el proceso educativo.

“En general mi escuela escapa un poquito del contexto de lo que se habla acá, es de puertas abiertas, no es una escuela trancada con rejas, y los padres que se acercan saben que lo pueden hacer, se acercan los padres sin ningún problema”.
(F6-GD:2).

Sin embargo, el posicionamiento institucional habilitador de la participación de las familias en lo escolar, a través de su impulso mediante su inclusión en el proyecto de centro, desde las prácticas de aula y desde las prácticas de los maestros comunitarios, no parecen ser suficientes para lograr la participación activa de las familias. Si bien se reconoce que no es sencillo lograr una convocatoria masiva los procesos que acontecen en el encuentro llevan a valorar la experiencia.

“Se los llamó para hacer la huerta a todos los papás y no vino ni un solo padre”. (F6-GD:2)

“Nosotros cuando empezamos el primer taller no tuvimos una respuesta guau, pero sabés qué, las mamás que vinieron nos preguntaron: “¿Cuándo van a hacer otra?”. Fueron pocos los que vinieron, pero sí, tuvimos respuesta positiva. Yo no me cierro a los talleres, y hago.” (F3-GD:2).

“A mí me parece que el vínculo que se genera abriendo un

poco más las puertas de la escuela y hacia el trabajo que se hace en la clase, me parece que eso mejora muchísimo la relación con los padres. De lo que ellos esperan también, de lo que ven, de cómo se trabaja. Y sobre cómo enseñarles, porque hay cosas en que los padres en las clases más grandes no pueden apoyarlos porque ni ellos se acuerdan de algunas cosas, entonces hacer clases abiertas en vez de talleres en donde vos puedas mostrarles la metodología y cómo pueden apoyarlos ellos en la casa también es positivo.”
(F5-GD:2).

A su vez, estas opiniones opuestas (apertura-clausura) de una forma de trabajo: inclusión-exclusión de las familias, no sólo responden a posicionamientos de los restantes docentes de la escuela (que no sean maestros comunitarios), sino también de los propios maestros comunitarios cuando se encuentran trabajando como maestros de aula. A partir de aquí podría pensarse que las prácticas del maestro comunitario no necesariamente tienen resonancia en las prácticas cotidianas de ellos mismos como maestros de aula.

“Vamos a ser realistas. Los padres de mis alumnos, que yo tengo en el Programa como comunitaria, yo voy a la casa y no los encuentro, son padres que mucho no trabajan. Los cito a la escuela, para hablar sobre las clases, para hablar sobre el

paseo de fin de año y no vienen.” (F6-GD:2).

“¡Qué voy a hacer taller con padres!, ¿los talleres con padres con los que todos los días hablo, que tengo un buen vínculo, que ellos saben que tienen la entrada a la escuela? (...) Y aquellos niños problemáticos que sí querés que vayan no te vienen. (...) Si tienen algún problema yo sé que los padres vienen y se acercan, pero eso de hacer talleres con padres, así, no.” (F8-GD:2).

❖ **La necesidad de apoyo: El papel de la dirección, el PMC y las redes.**

El discurso del grupo da cuenta de múltiples opiniones que tienen en común la necesidad de apoyo. Necesidad de apoyo que remite a una mayor comunicación con el colectivo docente a través de los espacios de coordinación, el apoyo de la dirección, y la coherencia programática; factores ellos que conllevan a una mayor estabilidad y seguridad en el ejercicio de su función.

En tal sentido, el espacio de coordinación se torna en elemento jerarquizado, en la medida que se considera esencial el intercambio con el colectivo docente, el cual se ve limitado por los escasos tiempos de encuentro.

“Yo quiero estar en mi clase durante mi horario de trabajo y no

la dejo, y creo que es complicado (...) y seguimos sin tener la reunión de coordinación más allá del encuentro de contexto mensual, que no alcanza, o que a veces en un mes pasan tantas cosas que no las podemos resolver, en ese sentido tanto da que seamos de la escuela o no seamos de la escuela". (F1-GD:2)

"Es bravo. Uno aprovecha los momentos, el ómnibus". (F3-GD:2)

"Las conversaciones de pasillo también." (F6-GD:2)

Si bien se reconoce que institucionalmente se han hecho gestiones para facilitar la comunicación entre los docentes, el tema no está saldado en la medida que los tiempos de encuentro entre docentes van en detrimento de la permanencia en el grupo.

"La otra vez desde la inspección se pedía a los directores que los maestros comunitarios tuviéramos mayor movilidad dentro de la escuela. ¡Bárbaro! ¡Pero lo que pasa es que es un grupo!, no es que dejás los papeles arriba de la mesa y te vas." (F3-GD:2).

A su vez, más allá de la falta de espacios institucionales que promuevan el encuentro entre docentes, se visualizan factores de índole personal que dificultarían aún más la posibilidad de encontrar otros

mecanismos de encuentro.

“Una vez dije: “gente, no hay nadie que jamás venga o que me cruce que me diga: “¿che, fulanito está viniendo?”, sos vos el responsable, vos me lo derivaste, no es te lo mando y hacete cargo”.” (F1-GD:2)

El clima de tensión aumenta en el grupo en la medida que las opiniones se polarizan desde la relación maestro de aula – maestro comunitario. Por un lado, la depositación de parte de la responsabilidad en los maestros de aula, por otro lado la reivindicación del lugar de maestro de aula, y la aceptación de una cuota de responsabilidad compartida.

“¿Sabes lo que han dicho? Que los maestros no se acercan al maestro comunitario, que los maestros no abren las puertas de clases, y así sucesivamente. Realmente yo me considero maestra de clase y maestra comunitaria. Y no creo que esté haciendo una mala labor como maestra comunitaria porque primero me interesan los niños, siempre voy a tratar de que ellos estén bien y estén mejor, pero para lograr eso no le voy a pisar la cabeza a los compañeros. En la escuela yo tengo vínculos con mis compañeros y si ellos no se pueden acercar a mi yo me acerco ellos”. (F8-GD:2).

La dirección como lugar de gestión institucional se torna en un puntal para el desarrollo del PMC en las escuelas, en la medida que el apoyo de la dirección es considerado un factor clave para su implementación, para los alcances del programa en la escuela, y las transformaciones que puedan tener lugar.

“Yo sigo diciendo que el proyecto depende de, no sólo de los maestros, los maestros sólo no podemos, depende de la cabeza de la escuela y eso también son decisiones que son de la escuela, no son del maestro. Si no existe un cambio de cabeza en la escuela es difícil.” (F1-GD:2).

“Depende de cómo las direcciones de las escuelas se paren frente al tema del PMC, y si se hizo o se hace sentir desde lo institucional, si se pretende transformar la escuela (...) Y en ese sentido cambia. Cambia más creo a nivel personal de unos con otros, de cómo te parás frente a tu clase y cómo podés orientar a los compañeros en cuanto a las características de los gurises. (...) Está también la voluntad de la persona que está al frente de la institución de involucrarse o no con el tema”. (F3-GD:2)

La visión de la dirección no es siempre de habilitación para, sino que aparece representada también la falta de apoyo ante determinadas iniciativas.

“Uno propone a la dirección y la dirección te dice: ‘de ninguna manera’. Entonces vos te quedás con esa impotencia.” (F4-GD:2)

Desde las opiniones que portan los maestros comunitarios se puede visualizar que la imagen de Programa con lineamientos comunes se ve afectada en su bajada a terreno; dado que perciben por parte de distintos actores del sistema educativo concepciones que no son siempre coincidentes, donde las informaciones son recepcionadas de manera diversa.

“Yo lo que veo es por un lado se les dice algo a los directores, por otro a los inspectores, por otro a los maestros, a mi me da la impresión que en todos lados se dicen cosas distintas. Porque a vos te plantean una cosa, vos entendés una cosa y otro entiende otra”. (F5-GD:2)

A su vez, esta falta de continuidad en los lineamientos a impulsar y profundizar, aparece dificultando tanto la construcción de una modalidad de trabajo particular, como la apropiación por parte de los propios maestros comunitarios de esta nueva forma de trabajo que van construyendo.

“Un año: “que hogares”, “que hogares no, que era aceleración”, al otro año: “no, que hay que trabajar más el

vínculo”. Dependía de quién estuviera a cargo cómo viniera la cosa, según quién esté a cargo cambia la óptica”. (F2-GD:2)

“Al principio era aquello nuevo, aquello fascinante que estaba buenísimo, trabajar en las casas, toda esa cosa de “¡Pá, qué bueno!”. Cada una hacía lo que podía, lo que le parecía, si más o menos tenías la idea de ir a trabajar a las casas y con creatividad. Y la que no se quedó en la escuela y ta, no lo hacía. El segundo año vino el batacazo, había que hacer apoyo, el 70% era aceleración, la directiva era el 70% aceleración, el otro 30 era el resto de las cosas. Los que habíamos entrado como a mí, porque nos gustaba el trabajo comunitario estábamos trabajando en algo que no nos gustaba, entonces muchos trabajábamos a desgano, deseando que se terminara el año. El año pasado era aquello que no sabías. Dependía de lo que cada uno quisiera profundizar”. (F1-GD:2)

Modalidad de trabajo que lejos de constituir una práctica homogénea presenta diferencias importantes en función de la impronta que le asigne quién lo desempeñe. De allí que se sucedan en una misma escuela prácticas radicalmente diferentes año a año; diferencias que le dificultan a la institución aproximarse al perfil del programa. En tanto maestros comunitarios intentan construir un rol diferente al de maestro de

apoyo, sin embargo se sienten presionados a posicionarse desde ese lugar.

“La maestra comunitaria funcionaba como maestra de apoyo, entonces cambiar la visión y la orientación de mi trabajo costó mucho. Para el colectivo todavía cuesta un poco que entiendan cuál es el sentido de nuestra función”. (F3-GD:2).

“Va también en la modalidad del maestro tener claro cuál es tu rol y por qué hacés determinado tipo de cosas”. (F5-GD:2).

Se plantea la necesidad de construir un perfil propio, diferente, para lo cual las evaluaciones que realizan también deben contemplar dicha diferencia, siendo ésta una representación que surge con fuerza desde el discurso del grupo: la discordancia entre las prácticas de los maestros comunitarios y las características de las evaluaciones que se les solicitan realicen.

“Un maestro comunitario no es un maestro de apoyo, estamos de acuerdo, pero te mandan unas evaluaciones que no tienen sentido”. (F4-GD:2).

“Nosotros en nuestro proyecto trabajábamos con un perfil, entonces cuando llegó la evaluación: ¿cómo podíamos evaluar lengua si en realidad no lo habíamos trabajado así para poder evaluarlo?”. (F7-GD:2).

Como contrapartida ante las prácticas instituidas se plantea la posibilidad de generar movimientos instituyentes a partir de la puesta en práctica de nuevos contenidos a evaluar, más cercanos a lo que constituyen sus prácticas de enseñanza. Evaluaciones que tienen la particularidad de trascender al niño para situarse también en los procesos que tienen lugar entre los adultos.

“Elaborábamos nosotros una evaluación. Evaluación con los docentes, evaluación con la dirección, evaluación con la coordinación.” (F2-GD:2).

“Nosotros en la planilla de maestros comunitarios ponemos tiempos de coordinación, tiempos de, cosas que no aparecían, nosotros la poníamos al costado igual, o agregábamos en la hoja otras cosas que nosotros evaluábamos”. (F1-GD:2).

“Nosotras hicimos una evaluación más del aspecto social, el tipo de relaciones, los vínculos (...) Cómo había cambiado el relacionamiento con los niños, el relacionamiento con las familias”. (F7-GD:2)

Hasta aquí se ha planteado la necesidad de apoyo vinculada al colectivo docente, la dirección, e inspección y el PMC, fundamentalmente ligadas a la comunicación, la necesidad de acuerdos y pautas claras y coherentes, de lineamientos comunes.

Aparece también otro aspecto relacionado con la necesidad de apoyo expresado a través de las vivencias de soledad en la práctica y de sentirse vulneradas en su rol por el impacto subjetivo que les generan las situaciones por las que atraviesan algunos niños y sus familias.

“El tema es que también uno se carga de cosas y te vas con una mochila que no podés”. (F4-GD:2)

“Necesitás un sostén aparte, para saber que cuando terminaste, cuando llegaste a casa te sacaste la mochila, porque sino está muy complicado si llegás a casa y seguís. (...) los compañeros no contienen”. (F1-GD:2)

Soledad que se redimensiona cuando se asocia a sentimientos de impotencia ante problemáticas familiares y sociales que escapan a sus posibilidades resolver y ante las cuales tampoco encuentran los soportes necesarios como para poder dar una respuesta efectiva. En tal sentido si bien reconocen la existencia de diversas instituciones que forman parte de las redes comunitarias a las cuales acuden, la complejidad de las situaciones sumado a la debilidad de algunas instituciones para hacer frente a las situaciones conlleva a aumentar las vivencias de desamparo.

“La realidad también está en que el niño puede estar 4, 6, 8 horas con uno tratando de vivir otra situación, pero después cae inmerso en eso que es su realidad y que es incambiable desde nuestro lugar. Nosotros por más que tratemos de mejorar desde ciertos aspectos hay ciertas cosas que no

podemos, y no podemos porque no sé si es nuestra función tampoco y después porque no tenemos las herramientas como para poder hacerlo y tampoco el apoyo, porque con que se creen los Programas no alcanza, es lo que decían hoy, muchos son fachada, de muchísimas cosas". (F4-GD:2)

"Hay que cambiar el tema del trabajo en solitario del maestro comunitario, me preocupa, para mí el tema es eso, porque vos podés contactar las redes famosas, pero estás más sólo que nadie con los casos gravísimos. Y la mochila que cargas es esa, de que sos el depositario de los problemas de todo el mundo. (...) Yo voy al sistema, porque los compañeros no tienen por qué contenerme, cuando vos tenés para contactar a Línea Azul o al INAU (...) a ellos les compete también". (F9-GD:2)

Ante estas situaciones complejas, necesitan sentirse contenidos, siendo ello un aspecto esencial como para poder contener a otro. En tal sentido generó consenso en el grupo la necesidad de contar con espacios de intercambio y el trabajar junto a otro maestro comunitario de modo de poder compartir las vivencias de su quehacer y pensar en conjunto en torno a las situaciones con las que se encuentran.

"A veces es eso mismo, uno no tiene personalmente ni las fuerzas, ni las ganas, ni la nada de poder contener a nadie.

Entonces ese desborde que te genera, me entendés, yo no digo ni que esté bien, ni que esté mal. (F4-GD:2).

“Uno mismo es un ser humano y hay que contenerlo, porque no es que todos los días venís y podés contener a todo el mundo, porque no está bien uno mismo. No estamos siendo contemplados ni cuidados”. (F5-GD:2).

“Para mí lo que me aportó mi compañera fue tranquilidad. (...) No tener una compañera con quien coordinar, la carga que te implica profesional o afectivamente (...)”. (F3-GD:2).

❖ **Acerca de las representaciones en el Grupo**

El análisis de las opiniones y percepciones de los docentes expresadas en el discurso que el grupo construyó en el encuentro, permite aproximarse al nivel de las representaciones sociales que el grupo porta. En tal sentido se destaca una representación fuerte: **la interpelación de las prácticas.**

La práctica de maestro comunitario aparece interpeándolos a ellos mismos en su calidad de maestros de aula y maestros comunitarios, a la vez que interpela al colectivo docente, a la dirección, a las familias y a la escuela. Interpelación a las prácticas instituidas desde las prácticas del maestro comunitario.

Retomaremos entonces los objetivos de la investigación de modo de recentrar la reflexión sobre el grupo de discusión en función de los mismos, otorgándole de este modo continuidad y consistencia al análisis.

- Identificar las representaciones acerca de la Escuela desde la singularidad del Maestro Comunitario a partir de la instrumentación del PMC.

En el grupo la representación de Escuela que surge es la de una **Escuela enseñante** que centrada en la construcción de aprendizajes por parte de los niños enfatiza en la dimensión afectiva y vincular como vehículo para la enseñanza y los aprendizajes.

Escuela que despliega su accionar en escenarios y modalidades diversas que parten de la flexibilidad que le asignan al PMC, pero que no necesariamente logran desarrollar.

Las tensiones que se generan a punto de partida de los núcleos resistentes a los cambios **interpelan** a los maestros comunitarios en el desarrollo de sus prácticas. Estos núcleos de resistencia se encuentran presentes en los distintos actores de la comunidad educativa tal como se explicitará a continuación.

- Identificar aquellas prácticas que los maestros comunitarios realizan que contribuirían a la construcción de una escuela comunitaria.

Esta representación de Escuela enseñante y flexible se ve acompañada y sostenida en las prácticas que los maestros comunitarios desarrollan. Prácticas a las que se tiende pero que aparecen por momentos interpelando al propio maestro comunitario en su quehacer.

¿Cómo hacer ese tránsito hacia formas más flexibles de trabajo cuando perciben que operan resistencias de la institución? ¿Cómo realizarlo en soledad? De allí que algunos maestros comunitarios queden sujetos a prácticas anteriores, arraigadas, prácticas reaseguradoras.

Interpelaciones de las prácticas que se genera en la medida que las viejas prácticas internalizadas se tornan en un referente al cual se apela. A modo de ejemplo planteaban: *“el que quiso hacer cosas nuevas lo hizo, el que no quiso salir a la comunidad se quedó”*. Con relación a las prácticas que incluyen a las familias, la falta de formación específica, el miedo (a la presencia de las familias en la escuela), la referencia a lo ya conocido (no convocar porque vendrán los de siempre) aparecen sujetando al maestro comunitario. Todo ello da cuenta de una tensión expresada en la interpelación de las prácticas.

El maestro comunitario a su vez se interpela a sí mismo en su rol de maestro de aula en aquellas situaciones en las que las prácticas que desarrolla desde el rol de comunitario no encuentran su correlato en la cotidianidad de su trabajo como maestro a contra turno.

Por otra parte, el maestro comunitario se ve interpelado en sus prácticas a partir de la existencia de variaciones en los lineamientos a los que deben responder, en donde se genera una tensión en torno a las modalidades de respuesta a dar (más o menos críticas).

La generación de instancias colectivas de intercambio donde poder compartir sus vivencias desde el rol se torna en un modo de poder instalar la discusión acerca de las temáticas que **interpelan**. Intercambio que permita que las mismas no se constituyan en obstáculo, sino que al ser pensadas y habladas –y no sólo sentidas- puedan dar lugar a una acción transformadora.

- Identificar la incidencia del PMC en la Escuela y de la Escuela en los Maestros Comunitarios.

Desde el discurso del grupo surgen opiniones y percepciones que dan cuenta de los posicionamientos de los diversos integrantes de la comunidad educativa ante las prácticas de los maestros comunitarios, en donde a partir del análisis de las mismas la representación que aparece

es la de **la interpelación**. Cabe destacar que la comunidad educativa es planteada aquí en su sentido más amplio, incluyendo a diversos actores: niños, familias, docentes y dirección.

Las prácticas que realizan los maestros comunitarios con los niños en donde lo lúdico aparece como central **interpela** la forma en que los padres conciben el acto pedagógico basado en la enseñanza con dispositivos didácticos propios de la pedagogía tradicional. A su vez la línea de trabajo con familias y la modalidad de trabajo en hogares instalan un modo de relacionamiento fluido con las familias, **interpelando** a los propios maestros comunitarios en lo que constituían previamente sus prácticas de relacionamiento con las familias (y que algunos mantienen).

Las prácticas de los maestros comunitarios **interpelan** a su vez las modalidades que la escuela se había dado para la inclusión de las familias, instalando una modalidad de relacionamiento más fluida, centrada fundamentalmente en fomentar el lugar de la familia en la educación de los niños.

El maestro comunitario se ve **interpelado** por el colectivo docente, a la vez que sus prácticas **interpelan** a los maestros de aula.

Los maestros comunitarios en función de la flexibilidad de los dispositivos pedagógicos que instalan previstos desde las líneas del programa, tienen la posibilidad de entablar vínculos pedagógicos diferentes y conocer otros aspectos del niño y sus familias, visualizando niveles de logros que en situación de clase no siempre es posible observar. Ello genera por un lado un nivel de cuestionamiento a las prácticas que habitualmente se realizan en situación de clase, a la vez que desde el colectivo se desvalorizan las prácticas del maestro comunitario.

Interpelaciones que llevan a distanciamientos entre maestros – maestros comunitarios, en donde los alcances quedan ligados a atributos personales de los maestros y al papel de la dirección con relación al respaldo al programa.

Las resistencias ante los procesos de cambio que dan cuenta del nivel de tensiones entre lo instituido y lo instituyente van quedando de manifiesto en la representación de la **interpelación**. Representación construida a partir de las múltiples interpelaciones que generan las prácticas de los maestros comunitarios.

10.1.3 Grupo de Discusión N° –3

Acerca del discurso grupal.

Este grupo se caracterizó por el énfasis asignado a la dimensión política y socio comunitaria de lo educativo, en donde las opiniones daban cuenta de sus posicionamientos como maestros comunitarios.

En cuanto a los núcleos que se privilegiaron en el Grupo se destacan:

- La dimensión política de sus prácticas, ligadas a la historia del PMC y de las experiencias de trabajo con el medio. Las políticas educativas con su componente ideológico.
- El sentido de la promoción/repetición, y el cuestionamiento a la aceleración. Los extremos en la curvatura de la vara: acerca de la tensión entre la expulsión y la desaceleración. El derecho de los niños a la educación.
- Repercusiones de la apertura hacia el trabajo comunitario. La apertura institucional: continuidad de una práctica o experiencia novedosa. Las vivencias de desamparo y los mecanismos de protección: simbólica –la túnica-, socio-comunitaria –redes-, institucional – la escuela y el colectivo docente-.

❖ La dimensión política de sus prácticas

Una percepción que toma fuerza en el discurso grupal es la dimensión histórica de sus prácticas en el entendido de que el PMC retoma un modo de vinculación con el medio ya presente en las prácticas de los docentes a través de experiencias que han dejado su marca en el magisterio uruguayo, fundamentalmente en el medio rural, en las prácticas cotidianas de los maestros rurales.

“El Programa Maestro Comunitario tiene antecedentes bien firmes en nosotros mismos (...) quien ha leído cosas sobre experiencias rurales, sobre todo Jesualdo, la Mina...”. (M1-GD:3)

“Yo vengo del interior entonces estoy acostumbrada a trabajar así, a visitar el hogar, al comienzo nomás ya tenés la lista y salís a recorrer”. (F1-GD:3)

“Obvio que hay antecedentes de esta situación, nosotros sabemos que hace muchísimo tiempo los maestros iban a los hogares, pero eso se dejó, pero ir a trabajar, a compartir, a preocuparse, para mí fue muy positivo, para la comunidad, para la escuela. (...) El trabajo con la comunidad siempre lo hicimos, pero te da cierta cosa porque los talleres vinieron menguando...”. (F2-GD:3)

También se rescatan los antecedentes más inmediatos del Programa, ligados a la experiencia desarrollada por la ONG El Abrojo y al proceso de institucionalización de la figura del maestro comunitario en la escuela a punto de partida de su incorporación al sistema formal.

“Las ONG empiezan a tener cierto anclaje, (...) el sistema se da cuenta que lo no formal en realidad se estaba comiendo una parte de lo que debería ser el laburo de la escuela como institución formal. (...) las autoridades de la educación fueron muy inteligentes en asumir este programa dinámico (...) asumirlo desde lo formal con prácticas no formales”. (M1-GD:3)

Las prácticas no formales hacen alusión a las prácticas desarrolladas en un comienzo desde la ONG El Abrojo: “intervenciones socio-educativas a cielo abierto”, en donde el ámbito comunitario y familiar se tornan en el escenario cotidiano en donde los maestros desarrollan prácticas de alfabetización en el hogar de los niños. Actualmente las líneas del PMC impulsan el desarrollo de actividades educativas más allá del aula, fuera del escenario escolar, en tanto la educación se inscribe en un contexto más amplio que el de la escuela. Lo que constituye a estas actividades en educativas es justamente su intencionalidad, al estar guiadas por objetivos educativos que se pretende alcanzar.

Esta apuesta a una educación que rompe con los formatos tradicionales de la escuela tomando estrategias y lógicas más próximas a las prácticas educativas no formales encuentra resonancias en maestros que se re-encuentran vocacionalmente en esta experiencia.

“Amo mi laburo, sobre todo mi laburo de a contra turno, porque el gurí siente a la escuela como algo no formal y la disfruta mucho” (M1-GD:3)

“Le metemos el alma y la vida”. (F1-GD:3)

La dimensión del deseo está presente, la *vocatio*, el acto de “ser llamado” a desempeñar ese nuevo quehacer profesional. Parecería moverse desde lo más profundo, desde lo inconsciente, desde lo que es sentido pero difícilmente logrado poner en palabras.

“Cuando surgió lo de maestro comunitario no pregunté mucho de qué se trataba, como que simplemente yo creo que dije: “esto es lo que yo sentía que necesitaba”.” (F3-GD:3)

Sin embargo coexisten sensaciones encontradas en la tensión deseo-temor, en la medida que experimentan el temor de ser simples operadores de políticas educativas que los trascienden, sintiéndose a merced de los discursos de turno. La figura del maestro comunitario es tomada como promotora del cambio social, en tanto agente comprometido con el medio y la población con la que trabaja. El maestro comunitario

aparece como cuestionador , vigilante de las políticas educativas.

“Es la vedette del gobierno”. (F1-GD:3)

“Me siento un cretino útil del gobierno, cada vez que siento al presidente hablar de las maravillas del PMC yo me siento una mierda porque creo que estoy aportando a ese discurso barato y en realidad el buen laburo que hacemos no está reflejado en el discurso ese.” (M1-GD:3)

Las opiniones que conforman el discurso del grupo dan cuenta de la tensión entre la valoración que se realiza del Programa por parte del sistema y la que ellos mismos realizan de sus propias prácticas. La tensión entre lo visible y lo invisible se juega de modo de que lo que para las autoridades parecería tener trascendencia: los índices de promoción, para los maestros comunitarios es algo relativo, en tanto consideran fundamental lo procesual más allá del resultado que se consiga.

“El Plan es muy inteligente, dentro de los niños que te sugieren aceptar son niños que no tienen problemas, y que pueden evolucionar, porque después tienen que mostrar cifras”. (M1-GD:3)

“El maestro comunitario no es sólo para pasar niños y que los niños sigan pasando, porque hay mucho trabajo de chiquilines que no estamos pasando pero que estamos trayendo a la escuela, están viniendo a la escuela”. (F3-GD:3)

Los criterios de inclusión de los niños al programa son puestos en discusión en la medida que se ven llevados a incluir niños que escaparían al perfil asignado por el Programa. Las vivencias de sentirse violentados se trasladan a los niños en la medida que los maestros sienten que no se estaría respetando el derecho de ciertos niños a recibir la educación que estarían necesitando.

“Nos pasó que el 1º año cuando hicimos la selección de los niños, estábamos confundidos, y de pronto enviaron niños que eran para escuelas especiales, niños con un cociente intelectual descendido.” (F2-GD:3)

“Hay muchos niños que están en escuelas públicas que deberían tener derecho a estar en una escuela especial, pero después ellos están mostrando a fin de año que gracias al PMC abatieron el índice de repetición”. (M1-GD:3)

La vulneración va ganando terreno y el grupo parece caer en el escepticismo. Las condiciones de trabajo tiñen el discurso, como maestros comunitarios se sienten sobrecargados sin recibir la compensación necesaria en función del trabajo realizado. En tanto práctica en construcción los límites de su función no están claramente definidos, por lo cual la sensación de estar sobreexigido de incrementa.

“Sé bien lo que le metemos en el aula y fuera del aula, y en todo lo demás, pero creo que se está haciendo muy fácil,

“largamos las maestras y andá, total, vos imbécil que aguantas”. (F1-GD:3)

“Hay una razón que no es menor, cuantas más cosas hagas más espalda tenés para que te caguen a palos, más posibilidades de meter la pata tenés”. (M1-GD:3)

“Nos están delegando mucho a nosotros. Es que nadie ha determinado nunca cuál es el límite del maestro comunitario. Nosotros analizamos y decimos: “no, bueno, esto no tendríamos que hacerlo” y si seguimos así al final vamos a terminar yendo a limpiarles la casa, porque es verdad, es mucha la actividad”. (F2-GD:3)

La posibilidad de establecer cuáles son los alcances de su función docente, discriminándola de las de los otros profesionales, ayuda a circunscribir el campo de acción desde un perfil propio. A su vez, la posibilidad de trabajar desde el lugar de maestro comunitario en ambos turnos y la revisión de las condiciones de contratación, se plantean como elementos que contribuirían al mejoramiento de las condiciones de trabajo.

“En definitiva creo que los límites los ponemos nosotros, como maestra el límite lo pongo yo misma”. (F3-GD:3)

“Nosotros trabajamos sin asistente social y sin psicólogo, y si yo defiendo mi profesión y pretendo que seamos un

profesional no estoy de acuerdo que estemos cumpliendo los roles de otro". (F1-GD:3)

"El maestro comunitario tendría que ser un maestro sin clase a cargo, presupuestado, lo nuestro es una compensación del cargo". (M1-GD:3)

❖ **El sentido de la promoción/repetición, y el cuestionamiento a la aceleración**

Una percepción que toma fuerza y emerge con matices diferentes en el discurso grupal es el cuestionamiento a la línea de aceleración. Los argumentos a través de los cuales se fundamenta su cuestionamiento corresponden a posiciones diferentes, centrándose en diversos actores: el maestro de aula, la situación del niño, la institución escolar, el sistema educativo.

Por un lado implicaría un desconocimiento a los argumentos esgrimidos por el docente al tomar la decisión de la repetición. El criterio utilizado en este caso remite entonces al reconocimiento del colega, aludiendo con ello al profesionalismo. ¿Podríamos pensar en un cierto corporativismo? La opción es respetada porque la tomó un colega, sin embargo dicha definición se realizó en determinado momento, en determinadas condiciones, que pueden haber variado de un año a otro.

Parecería no existir la posibilidad de que se pudiera avizorar una posibilidad diferente. ¿En qué medida el respeto por las decisiones tomadas no lleva consigo el riesgo de vulnerar el derecho de los niños?

“En los sábados del contexto hace tiempo se definió que como colectivo docente la aceleración no la íbamos a hacer, porque si nos juntamos durante tanto tiempo y definimos perfiles del ingreso a un grado, perfiles del egreso, criterios de promoción, de repetición y un montón de cosas, la línea de aceleración mal entendida, lo que hacía era que la compañera que había evaluado que iba a ser re positivo para el gurí que repitiera ese año para llegar al nivel y al año siguiente el maestro comunitario lo aceleraba. Estaba pasando por arriba de la opinión técnica del compañero del año pasado que había estado todo el año con el gurí y había evaluado que era lo mejor”. (M1-GD:3)

“Un chiquilín que de repente, vos ponés todo tu empeño en sacarlo adelante y que no hay efectividad, por algo lo tenés que dejar repetidor, y que al otro año te lo aceleren no es muy serio”. (F4-GD:3)

Otro criterio por el cual no se acuerda con la línea de aceleración lo constituye el riesgo que encierran las promociones cuando no están consolidados determinados aprendizajes básicos, y en donde para la

promoción se atiende a otros criterios que no se corresponden con la dimensión de los contenidos curriculares. Es así que atendiendo a la socialización, a la dimensión afectiva y vincular se generan aceleraciones que reciben sus cuestionamientos.

“Hoy por hoy estamos acelerando en las escuelas sin ningún criterio. (...) tomar el niño porque está molestando en la escuela, porque con 12 años está en 3° o 4°”. (M1-GD:3)

“Están pasando por los bancos: “hay que sacarlo”, hay que sacarlo elegantemente”. (F2-GD:3)

Por otro lado la aceleración es tomada como línea a desarrollar si están dadas determinadas condiciones de posibilidad. Para unos las mismas responden a las características de los motivos que llevan al niño a presentar un desfase educativo. Para otros la posibilidad está dada en el sostén institucional que se tenga como para poder realizarla.

“Es distinto por ejemplo el caso de un niño que entró tarde (...) a 1° con 9 años, 10 años (...) no es el niño haya quedado repetidor, que después se ve que es un niño capaz y que se le puede acelerar, pero eso es otra cosa, no”. (F4-GD:3)

“No todo el mundo te quiere dentro de la clase a este chico problema, eso es una realidad. Nosotros vemos todo, vemos el perfil del maestro, y si el maestro acepta, si va a estar cómodo en el grupo que va a estar. (...) Hay muchas puntas

en la aceleración, tiene que haber un consenso docente total".(F3-GD:3)

El cuestionamiento a la aceleración se enlaza con la percepción de la escuela como contenedora en oposición a enseñanza secundaria que aparece como un sistema visualizado por los maestros como poco continente, expulsivo. Los maestros comunitarios cuestionan la aceleración en tanto pérdida de un lugar de pertenencia que los niños habían construido, para enfrentarlos a un no lugar, a la situación de calle al no encontrar las instituciones que brinden una oferta educativa a la que los niños puedan acceder.

Contratransferencialmente se vivencia el desamparo y la angustia producto de la impotencia que invade al docente, por lo cual éste actúa dichos sentimientos brindando protección a través de los mecanismos que están a su alcance: la permanencia del niño en la institución escolar.

"Ese gran agujero negro que vos tenés, como maestro en 6° evaluás (...) no hay cupos o depende que la mamá lo lleve a un curso de un año, pero no lo van a llevar, y vos estás en esa angustia, y al final cuando ves que no hay, que buscaste, bichaste: "¿negro, te quedás un año más conmigo?" Los desaceleramos, los retuvimos en la escuela...". (M1-GD:3)

"Esos gurises en la calle cómo iban a terminar, vos fijate que sin esa contención". (F4-GD:3)

“Secundaria los expulsa, el sistema secundaria es lo contrario”. (M1-GD:3)

“No contiene”. (F1-GD:3)

❖ **Repercusiones de la apertura hacia el trabajo comunitario.**

La singularidad de las instituciones se vio reflejada en la connotación dada a lo comunitario. Mientras que para unos la relación escuela-comunidad era una constante siendo previa a la inclusión del PMC en la escuela, para otros el trabajo comunitario aparece como una nueva dimensión de sus prácticas docentes y el espacio comunitario se constituye en un nuevo territorio de trabajo.

“El PMC fue para nosotros en la escuela algo que realmente logró romper las reglas, porque no había trabajo comunitario, no se hacía trabajo comunitario, no se salía, estaba muy cerrada la escuela, realmente no había contacto con los otros actores de la comunidad, yo te diría que más bien a puerta cerrada. (...) El PMC fue para nosotros una experiencia de apertura, grande y fuerte.” (F3-GD:3)

“Es un espacio que yo creo que se lo debíamos la comunidad”. (F2- GD:3)

En el desarrollo del encuentro aparecen opiniones que dan cuenta de determinadas percepciones con relación al medio, en donde las

diferencias culturales aparecen marcando una distancia adentro-afuera de la comunidad escolar, ubicando a las familias en un lugar hostil, peligroso, reflejando el “discurso de la inseguridad ciudadana” (Martinis, 2006 c), situando a la violencia como manifestación de procesos de expulsión social que han dejado su huella en la comunidad. Desde estas percepciones puede leerse cómo se conjugan proximidad y lejanía: la proximidad geográfica encuentra sus barreras en la distancia cultural, en tanto el otro es vivido como diametralmente distante dificultándose por tanto la comunicación.

“Además es una comunidad violenta, es una comunidad delictiva, es una comunidad que es complicada porque no sólo tiene la pobreza instalada, sino que hay mucha delincuencia, muchísima, y ha crecido ahora con el tema de la pasta base, creció horrores. (...) No es fácil llegar a los hogares aunque estén al lado tuyo.” (F3-GD:3)

“Estuve con una chica que no era de la zona y pobre no pudo, porque estamos rodeados de asentamientos, como no la conocían no la dejaban entrar.” (F2- GD:3)

El grado de exposición que se genera en el trabajo comunitario aparece como una representación fuerte en el discurso que porta el grupo, en donde emergen vivencias de inseguridad las cuales remiten tanto al plano del imaginario como de la violencia fáctica.

“Yo paso por cualquier lugar, pero donde hay peleas de gallos de riña, peleados y todo el mundo alcoholizado y vos ves que se empiezan a mover me vuelvo. Yo no lo hacía pero este año hay cantidad de lugares que no voy (...) porque está espeso, porque los patrulleros van para acá y para allá y vos sabés que ahí hay tiroteos. (...) Se corren riesgos que antes no pasaban. Yo nunca había sentido miedo pero ahora si lo siento”. (F1-GD:3)

“Tenemos muchas vendetas. (...) hay horarios también. Después que se van todas las ONG en el barrio transitar yo sola, no, no da, no, porque ya empiezan a reunirse ¿viste? y a perder los controles.” (F3-GD:3)

En las opiniones de los maestros comunitarios puede verse una lectura de lo social, referidas a cómo los cambios culturales que se producen al interior de la comunidad van generando en la misma procesos de expulsión social y guetización. La comunidad se fragmenta mientras que el maestro comunitario intenta tender redes y procurar introducir la dimensión de lo simbólico en donde primaba el acto.

“(...) aquellos vecinos de años de, aquellos cantegriles viejos, cambió, (...) hay un problema de desarraigo que para mí ha afectado muchísimo la composición del barrio (...) a los nuevos que no aceptan, los del cante nuevo con los del viejo”.

(F1-GD:3)

“Básicamente el maestro comunitario labura en EL asentamiento del barrio que es rechazado por el barrio viejo y a su vez el asentamiento rechaza a la gente del barrio más viejo”. (M1-GD:3)

La Escuela, en tanto ámbito connotado por la circulación de bienes culturales se ve enfrentada a procesos en los cuales la violencia irrumpe como matriz vincular, modo de socialización adoptados como válidos, como forma de estar y ser con los otros. Ante ello la escuela, lejos de generar un movimiento tendiente a revertir la situación, se encierra sobre sí misma, aumentando la brecha con el otro.

“La gente del asentamiento ha llevado mucha violencia la escuela (...) La escuela se cerró, usó portero eléctrico, candado, todas esas cosas, la imagen realmente da cuenta de la violencia en el barrio, en una escuela que era bien abierta.” (M1- GD:3)

Como en forma de espejo que proyecta la imagen, la violencia que la Escuela recibe de la comunidad -ya sea fáctica o simbólica- se traslada a la misma mediante la instalación de una violencia simbólica en tanto se comienzan a emplear dispositivos de control que refuerzan la distancia nosotros-ellos.

“(...) muchas escuelas con carteles, había una en donde dice “circular tanto del CODICEN, no se qué, no se cuanto, prohibido el ingreso de padres en el horario de pa, pa, pa”, un cartel así, como ese -señala el de no fumar-, en otras escuelas no te puedo decir los porteros eléctricos y vos estás tocando el portero eléctrico, aplaudiendo, gritando, y nadie te abre la puerta, son prácticamente bunkers. (...) son escuelas que se han cerrado por el motivo que sea, capaz es muy plausible el motivo o no, porque cada escuela es un mundo como decía aquella, pero son escuelas que lo que muestran a la gente que va es que son escuelas absolutamente cerradas, con candado, portero eléctrico y carteles, y que aún así cuando vos tocase el timbre tampoco te abren”. (M1-GD:3)

La función de maestro comunitario, principalmente en su vinculación con las líneas de trabajo con familias se ve vulnerada en la medida que la institución se repliega sobre sí misma. La apertura se torna en un proceso unilateral que parte del maestro comunitario, en donde la falta de respaldo institucional resiente la realización de sus prácticas.

“Entonces, ¿vos te imaginás el laburo de maestro comunitario en una escuela de esas? Y la escuela se va a tirar en contra de tu laburo, como vos en contra de la escuela. (...) Entonces el laburo de ellos ahí, de maestros comunitarios está bien

jodido. Va a ir mejorando en la medida que vos como maestro tengas permanencia". (M1-GD:3)

Ante la sensación de inseguridad la túnica emerge como símbolo de la escuela, siendo asimilado por los maestros comunitarios a la imagen de un escudo protector. El maestro ya no se visualiza a sí mismo con sujeto singular, sino como parte de un todo mayor que lo contiene y sostiene: la escuela, y que lo connota desde un lugar en donde desde el imaginario parecería no ser posible de ser agredido.

"...salgo con túnica, así lo hacía mi compañera cuando yo empecé, yo todavía siento que si voy por la calle y si bien no siento miedo ni nada, no sé, como que me da una sensación de cierta tranquilidad." (F5-GD:3)

"Yo ando con túnica (...) me ven de tres kilómetros, cuando llegué al asentamiento ya saben que estoy llegando hace rato, es como una voz que se va corriendo, ¿viste? Ellos tienen sus códigos, prefieren eso, verme. (...) La túnica no es marcar la diferencia, es como recordarles: "yo soy la maestra, y yo vengo acá para otra cosa, ni vengo a delatarte, ni vengo a, no me importa, seguí drogándote tranquilo y dejame pasar, yo vengo a otra cosa".. (F3-GD:3)

"Yo a las casas que voy me siento super cómoda y realmente el trabajar con túnica me da tranquilidad,(...) como un decir

“yo estoy trabajando”. (F5-GD:3)

La túnica se presenta como aquello que protege y encubre la sexualidad, sin embargo está presente generando efectos en el vínculo con los otros.

“Iba caminando hacia uno de los asentamientos de la zona y pasaba un tipo caminando, la para, y ella pensó que el tipo le iba a preguntar algo entonces lo miró, y él le dice: “soy fulano de tal, ¿querés hacer el amor conmigo?”.” (F4-GD:3)

Reconocimiento del cuerpo sexuado del docente que opera como obstáculo en el vínculo entre adultos en la medida que es posible de tornarse en objeto de deseo para el otro. En este sentido se destaca la variable género como habilitador u obstaculizador para el establecimiento de una relación educativa en el encuentro con el otro. Variable que hasta el momento no se había manifestado.

“Maestro comunitario hombre por supuesto es la gran minoría, lo que en algunos lugares está bien complicado (...). A nosotros nos ha pasado de alguna manera, hay algún padre que te manda un mensaje subliminal: “dice mi padre que no vayas por mi casa”, o vas un día y está todo bien y al otro día llega: “dice mi papá que no podés ir”. Es un ejemplo ¿no?, no es lo general. (...) Y de repente les habrá pasado el mismo

caso al revés, porque ustedes son mujeres distintas a las que hay en los asentamientos, que llegan a un lugar donde en definitiva en cierta manera a nivel estético y cultural, sobre todo a nivel estético y sexual son competencia de los hombres de la casa". (M1-GD:3)

Para otros la túnica de por sí no es lo que resguarda, sino que ello se relaciona con la actitud desde la cual se acude al encuentro con el otro, en donde lo fundamental estaría dado por el respeto a los tiempos y el reconocimiento de los espacios, situándose desde una posición de extranjero.

"Yo voy sin túnica pero por ejemplo yo cuando voy a entrar a un asentamiento desde el primer rancho golpeo, digo: "Yo busco a la familia tanto, soy la maestra comunitaria de la escuela", en el primer rancho. "Ah, maestra, mire, pero no sé, por allá', y allá empiezan a asomarse, porque grito además. "La maestra comunitaria de la escuela", entonces empiezan a aparecer y me van mirando." (F2-GD:3)

"Y está bueno porque además sabés que pasa, a mi me parece que estás yendo a donde ellos viven, y hay que avisar, y bueno, en realidad de alguna manera uno es una persona ajena." (F3-GD:3)

A pesar de que no siempre es sencilla la comunicación con las familias, la dimensión comunitaria aparece como sumamente valorada por los distintos actores, tal como queda de manifiesto en las representaciones sociales que porta el grupo. Principalmente la línea de alfabetización en hogares se destaca en la medida que permite estrechar el vínculo familia-escuela. Las familias encuentran en la figura del maestro comunitario la posibilidad de comenzar a acercarse a la institución desde una actitud no ya pasiva y receptiva, sino de confianza en sus posibilidades de aportar desde su lugar de padres a la institución.

“Volviendo a las líneas (...) las que funcionan muy bien son la de alfabetización escuela-hogar.” (M1-GD:3)

“A los padres les costaba acercarse la escuela. (...) para ellos era muy importante que el maestro asistiera a la casa (...) ha despertado mucho interés en los padres, sienten que no están solos y que ellos también pueden colaborar”. (F2-GD:3)

A su vez, la presencia de los maestros comunitarios en el barrio va generando modificaciones en el vínculo con los niños tanto en la comunidad como en la escuela.

“Y cuando vas a los asentamientos más: “¡vino la maestra, vino la maestra!” y aparecen tus alumnos y de todos los ranchos.” (F2-GD:3)

“...además el sentido de pertenencia (...) “maestra, ¿qué

estaba haciendo por mi barrio?” (F5-GD:3)

“Es increíble, viste, es como que rompes una barrera que no ves, y eso te pasa con los más difíciles de la escuela, que tienen otro vínculo con el maestro comunitario.” (F3-GD:3)

Es a partir de la línea de trabajo en hogares en donde los maestros comunitarios sienten que su trabajo es valorado por los otros lo que a su vez contribuye a construir una imagen más valorada de sí mismos.

“Yo sabes qué sentí, que antes el maestro era EL maestro, ahora somos un trapo de piso o un paño de lágrimas, según el uso que nos den. Porque estamos presionados, recibimos insultos de arriba, de abajo, de los cuatro costados, nos exige todo el mundo y nosotros no somos nada. Pero cuando vas a esos hogares, llega EL maestro, ves el preparativo de los ranchitos, como se preocupan en ponerte el mantel, (...) Tome un tecito, un matecito, maestra.” (F2-GD:3)

Trabajo comunitario que va generando modificaciones no sólo en los niños y sus familias sino también en los propios maestros comunitarios, en donde hay un conocimiento diferente de las características de la población escolar que lleva a cambiar las representaciones que los docentes portaban.

“Aprendí una lección bastante importante, yo creo que he

aprendido mucha cosa también desde que salgo al barrio. La verdad que a mi la gente no me conocía, ni idea de quien era porque no soy de la zona y no salía más que de la parada a la escuela y de la escuela la parada.(...) . Me sirvió a mí como maestra también. La verdad que para mi está siendo re lindo, veo de otra manera” (F5-GD:3)

“La visión es totalmente distinta.” (F2-GD:3)

Más allá de estos aprendizajes, existen otros ligados al reconocimiento de los alcances y limitaciones de las intervenciones que se realizan, en donde si bien se rescata la posibilidad de trabajar en red, muchas veces ello no es suficiente debido a las situaciones por las que transitan algunas familias.

“Hay un hogar muy problemático, pasta base, violencia familiar, el acuerdo de ir el maestro comunitario a la casa, a su vez, desde varios lugares se tomó a esa familia y bueno” (F5-GD:3)

“No da resultado”. (F2-GD:3)

“A veces lleva de repente el primer año e intentas al 2º y entrás, porque a veces depende de como esté la familia, porque hay familias que adentro están instaladas muchas cosas que tienen miedo que se vean. Cosas que la pueden perjudicar, digo, venta de drogas, nos ha pasado. (...)

Además de ser comunidades muy difíciles y de llegar y de no tener muchos logros a través de no poder trabajar todos juntos. Se hace más difícil.” (F3-GD:3)

Desde su lugar de maestros comunitarios se destaca la participación en las redes y la apertura que se va generando en la escuela hacia el trabajo en red. Sin embargo manifiestan cierto nivel de desconfianza hacia las organizaciones que vienen interviniendo en la comunidad, ya sea por razones más de índole ideológico –relativas a la procedencia de los fondos-, o más ligadas a cuestiones operativas – manejo de los fondos, modalidad de trabajo-.

“Pero el estado otorga parcelas de territorios (...) a cualquier tipo de ONG. (...) El SOCAT es un invento del Estado hace un tiempo, financiado con guita de afuera, que llega a los barrios como el tuyo, como el nuestro, como el de ella y aquella, a enseñarle a la gente a sacarse la cédula, a atenderse en salud pública, y la gente ya sabía hacer todo eso porque son estrategias básicas de supervivencia, y punto”. (M1-GD:3)

“Como maestra comunitaria yo te digo que salí y me llevé muchas sorpresas y también puse muchos límites, porque es la verdad, yo veía que se estaba haciendo nada, la gente no sabía que estaban (...) A veces golpeo puertas y nadie se sale de atrás del escritorio. Estamos rodeados de asistentes

sociales y ninguno sale de atrás del escritorio: “Te estoy diciendo que vengas conmigo, ¿podés venir?”. “No, traémelo”. “¿Cómo te lo voy a traer? Son situaciones límites”.” (F3-GD:3)

“A veces son recursos que también se ponen en un papel de que es un recurso de la escuela pero no lo es.... Una maestra me decía “para mí un recurso es la maestra comunitaria, para mí un recurso es ella, porque es la que está ahí, con la que hablo, para mí ella es un recurso”.” (F5-GD:3)

El trabajo como Maestro Comunitario les permite conocer al niño y su familia desde su cotidianeidad, situándolo en las condiciones socio-históricas de existencia, comprendiéndolo con relación a una realidad social, en la que visualizan las ausencias del estado como garante de los derechos.

Existe una comprensión por parte del maestro comunitario de la alteridad, en donde se posicionan desde el lugar del otro para desde allí comprenderlo, generando una empatía que les posibilita contactarse afectivamente. Ello contrasta con la imagen de instituciones que situadas desde sus propios parámetros de comprender el mundo culpabilizan al diferente.

“Cada cual hace su tarea, pero lo que yo vi es realmente bastante fuerte, reclamamos, jueces, y es poco el que va y dice: “bueno, vamos a buscar una solución, vamos a escuchar,

vamos a ver”, hay una condena muy fuerte a la madre. Yo no disculpo a las madres, pero sí detrás de cada madre hay en muchos casos una historia de vida.” (F3-GD:3)

Se instala entonces en el grupo un discurso que al enunciar denuncia.

“En un comienzo yo creo que el maestro en la calle molestó en la zona, estábamos empezando a golpear, a preguntar, a decir”. (F3-GD:3)

Los Maestros Comunitarios se encuentran con mecanismos de protección social que parecerían estar montados pero que se tornan de difícil acceso diluyéndose su efectividad, revelando la existencia de dispositivos de asistencia que operan de un modo tal que pierden su función de garante del cumplimiento de los derechos de niños y niñas.

“Al gurí, ¿a dónde lo mandás?, tenés que pelear con un montón de organismos que no te dan bola porque en definitiva no hay lugar ni cupo para esos gurises y terminan en la calle”. (M1-GD:3)

Ellos mismos, desde su lugar de maestros visualizan con impotencia los escasos mecanismos que poseen para velar por el cumplimiento del derecho del niño a la educación.

“La escuela no puede obligar a que el padre mande al chiquilín, no puede esto, no puede lo otro, en fin, yo no sé bien quién es el que tiene que velar por los derechos del niño”. (F1-GD:3)

“Pero además nosotros como maestros comunitarios, profesores, no tenemos las herramientas para hacer cumplir que la educación sea obligatoria hasta ciclo básico, es una gran mentira. (...) a nivel de primaria sabemos que estamos regalados, y no podemos hacer cumplir que el gurí vaya a la escuela, las comisiones de fomento creo que tienen un reglamento, pero es mentira primero porque no existen las comisiones, y después porque esa parte no la hacen.” (M1-GD:3)

Desde algunas opiniones, aparece ligado el derecho a la educación a prácticas asistencialistas: una escuela que brinda asistencia para hacer frente a la situación de vulneración social que viven las familias.

“No es un país con dificultades geográficas como para que a los padres se les permita que no manden a los niños a la escuela, una escuela que los está esperando con la taza de leche caliente, con un pan, con el almuerzo, con las maestras juntando ropa... y resulta que ni siquiera lo manda a la escuela, me parece que es demasiado”. (F1-GD:3)

Ante esa imagen de una escuela instalada desde la asistencia al niño y su familia, como proveedor de lo que la familia no está pudiendo brindar, aparecen opiniones diferentes, en donde la escuela aparece como espacio de circulación del saber en donde las familias encuentran un ámbito de participación a punto de partida del reconocimiento del otro por parte de los docentes en el establecimiento de una relación simétrica.

“Vos haces talleres y los padres vienen más, porque hay una respuesta al maestro comunitario...”.(F3-GD:3)

“Nosotros con esto de que se ha abierto más la escuela (...) hay padres que se ofrecen para trabajar en las clases con los niños”. (F2- GD:3)

El maestro comunitario instala un modo de relacionamiento con las familias que para algunas escuelas es instituyente, en la medida que las ubica en el lugar de enseñantes. Proceso que genera reacciones en la institución educativa en donde la dirección se presenta como portavoz que intenta mantener lo instituido: el saber está en los docentes.

“Se han logrado cosas positivas a pesar de que la directora al principio decía: “no, qué horrible, que un padre venga”, siempre ese prejuicio de cómo un padre va venir. Bueno, un padre también puede enseñar. Todos enseñamos, todos aprendemos, no necesitamos el título y así también han venido a ofrecer otros servicios otros padres”. (F2-GD:3)

Se realiza una apuesta hacia la recomposición del vínculo familia-escuela promoviendo la participación activa de las familias. Movimiento que promueve el restablecimiento de lazos y la inclusión social, ante una situación de exclusión que se vive en estos contextos. Participación que si bien se valora y busca, se torna difícil de sostener.

“La participación real de los padres de la escuela, esa participación tomando una participación activa de los padres a la escuela es muy difícil”. (F3-GD:3)

Esta imagen del maestro comunitario en su lugar de educador contrasta con la representación de fiscalizador que sienten se les adjudica. Existen tareas asignadas con las cuales deben también poder cumplir que los posiciona desde un lugar de control por lo cual la realizan con cierta reticencia.

“Yo a veces siento, sobre todo después del Plan de emergencia, que los tipos te perciben como que vos sos una parte del sistema que viene a inspeccionar. (...) Más allá de que te reciban bien, te acomoden la mesa y todo lo que se dijo”. (M1-GD:3)

“Yo no pude ir con las planillas, me daba vergüenza entrar a la casa con las planillas. A mi me daba vergüenza porque yo no quería hacer esas preguntas”. (F3-GD:3)

La posibilidad de asignarle sentido a lo que se realiza, le otorga valor y posibilita el destinar energía en ello. En cambio el desconocimiento del real impacto que conlleva dicha tarea lleva a visualizarlo como un mero requisito a cumplir, llevando a restarle importancia e incluso desacreditarlo.

“Me atraso en las planillas, soy honesta, porque vi que no tienen consistencia, no me dicen a mi, no me aportan”. (F3-GD:3)

“Lo que importa es lo que se logre con el niño. ¿Papeles para qué?, si después con lo que nosotros mandamos a fin de año van a hacer una fogata”. (F2-GD:3)

Desde las opiniones y percepciones de los maestros comunitarios es posible visualizar cómo encuentran la real dimensión de su trabajo en los procesos que tienen lugar con los niños, sus familias, el colectivo docente y la escuela como institución.

“Los niños también sienten esa libertad (...) es diferente cuando están en la escuela en las cuatro horas de trabajo formal que cuando están con nosotros”. (F2-GD:3)

“Rompes una barrera que no ves, y eso te pasa con los más difíciles de la escuela, que tienen otro vínculo con el maestro comunitario” (F3-GD:3)

“Ha despertado mucho interés en los padres, sienten que no

están sólo y que ellos también pueden colaborar”. (F2-GD:3)

“Para la escuela fue una gran apertura, fue una movida de piso importante...y fue necesario que creyeran en los que estábamos saliendo a la calle”. (F3-GD:3)

El trabajo en hogares también presenta sus repercusiones en el colectivo docente, generando cambios en las representaciones que los docentes poseen acerca de las familias y en sus prácticas incidiendo en el vínculo con los niños y sus familias.

“Cuando yo vuelvo y les cuento la realidad de sus alumnos, en algunos la postura ha cambiado: “yo que pretendía tal cosa, sabía algo pero no sabía tanto”, de las condiciones de vida que llevan los alumnos.” (F2-GD:3)

“Les ha servido cosas que les he traído desde el afuera, desde el hogar, acercamientos a las familias, (...) donde ves un cambio de postura en el docente y que eso lleva a un mejor relacionamiento y vínculo con el alumno, en definitiva eso es lo que se busca, que el chiquilín esté mejor en lo que no estaba pudiendo lograr, más allá de los aprendizajes o dentro de los aprendizajes pero también con el vínculo con el docente, o en conducta”. (F3-GD:3)

Posicionamiento del colectivo docente ante el PMC que llevó un

proceso de construcción, en donde en principio se asimiló a un rol conocido siendo las expectativas la de que operara como Maestro de Apoyo.

“En mi caso sí, costó, llevó su tiempo, la gente tuvo que saber qué estábamos haciendo en la escuela y entender, ver el límite entre el maestro de apoyo y el maestro comunitario, que no eras el limpiador de la escuela que te llevabas todo lo que no servía, que te hacías cargo de los temas que ellos no podían hacerse cargo”. (F3-GD:3)

Dificultades en la comprensión de una función diferente que los maestros comunitarios supieron comprender al posicionarse desde el lugar de sus pares.

“Tenían medio desdibujada la idea de maestro comunitario, y buscamos los espacios. (...) me autocuestiono, yo cuando era maestra de clase y ahora que soy comunitaria, me acuerdo de lo que pensaba, de lo que me parecía y cosas que observaba y entonces los entiendo, porque capaz que veo muchos compañeros que piensan como pensaba yo”. (F5-GD:3)

Las distintas opiniones hacen énfasis en que el diálogo con los maestros se torna fundamental, planteándose la necesidad de

contar con espacios de encuentro formalmente establecidos que permitan el establecimiento de lineamientos comunes y acuerdos de trabajo.

“El diálogo con los compañeros no está establecido, no tenemos espacio de diálogo establecido, se hace cuando se puede pero siempre se puede, en algún momento se puede, porque hay una necesidad mutua, yo de hablar con el maestro de aula y el maestro de aula de hablar conmigo.” (F3-GD:3)

“No tenemos un espacio para el intercambio con los compañeros maestros de clase, no existe, vos querés hablar con tu compañera y dejás al grupo. Yo dejo al grupo solo y se portan bárbaro pero se podrían matar, para ir a hablar 3, 5 u 8 minutos con una compañera por alguna cosa. Pero no existen los tiempos institucionales para que nosotros podamos hacer eso”. (M1-GD:3)

“Nosotros aprovechamos los sábados de contexto que es uno por mes, donde la directora va con todo”. (F2-GD:3)

A pesar de la ausencia de dichos espacios de encuentro, el diálogo entre los maestros está presente, en la medida que constituye una necesidad sentida desde ambos.

“A mi me gusta cuando vienen y me preguntan porque a

veces siento que el maestro comunitario está medio ahí, viste. Me gusta cuando se acercan y me preguntan o me hacen devoluciones". (F5-GD:3)

El maestro comunitario porta un discurso diferente acerca del niño, conoce otras facetas que los maestros consideran relevante para definir en conjunto las estrategias a seguir.

"Y el interés, incluso a veces que me decían: "me gustaría que fueras a la casa de fulanito porque me parece que hay algo y por más que hago entrevistas no logro descubrir qué es, me gustaría que fueras a hacerle una visita". Me mandaban como asistente social a recabar datos y a trabajar por supuesto con la familia, pero para tener un acercamiento más hacia la familia". (F2-GD:3)

"converso con todos los maestros en esta altura del año por ejemplo que es tan especial y todos entre los dos vemos cómo está el niño, cómo está la familia, qué pudimos lograr, "¿qué te parece?, ¿lo pasaré, quedará?", ¿buscaremos otro perfil?". (F3-GD:3)

La presencia del Maestro Comunitario en la Escuela es vivida como parte de un proceso instituyente en la medida que se percibe que su presencia genera modificaciones a nivel de representaciones y prácticas

del colectivo docente. Procesos de cambio que acontecen a punto de partida de las prácticas y miradas que el maestro comunitario aporta a la escuela y que capitalizadas por sus pares generan transformaciones con efecto multiplicador. Se trata de un proceso en construcción, en donde los distintos actores se afectan mutuamente, en el sentido de ver alterado su hacer, sentir, pensar.

“para mí el cambio que hubo en el colectivo docente es importante”. (F3-GD:3)

Como se desarrollara a lo largo de este apartado, se trata de un proceso en donde se evidencian obstáculos que dan cuenta de resistencias por parte de diversos actores (familias, docentes, directores, el propio maestro comunitario) hacia la realización de cambios fundamentalmente a nivel de las prácticas. Pero también es posible visualizar ciertos logros centrados fundamentalmente a nivel de cambio en las percepciones del colectivo docente, y en las prácticas de los maestros comunitarios, y en sus repercusiones en el vínculo con las familias y los niños.

❖ **Acerca de las representaciones en el Grupo**

A partir del análisis de las percepciones y opiniones de los maestros comunitarios participantes del grupo de discusión, toma fuerza

la representación social de la **marca de identidad**. El rol de maestro comunitario adquiere un sello de identidad ligado al deseo y compromiso con el cual se asume, y la impronta del trabajo comunitario.

Los objetivos de la investigación son puestos en juego con las representaciones grupales.

- Identificar las representaciones acerca de la Escuela desde la singularidad del Maestro Comunitario a partir de la instrumentación del PMC.

Las representaciones sociales acerca de la escuela se construyen aquí en relación con el entorno, en donde se ponen de relieve las diferencias culturales y los procesos de expulsión social que imprimen su marca en los distintos actores y en la institución escolar. Se visualiza la tensión entre las vivencias de inseguridad y el repliegue de la escuela sobre sí misma, en contraste con las acciones inclusivas de los maestros comunitarios (trabajo en redes, promoción de la participación e inclusión).

La representación que surge con fuerza es la de una escuela enseñante caracterizada por su función continentadora, en donde la misma constituye un espacio de referencia, que nuclea y da sentido de pertenencia a niños, familias y maestros.

- Identificar aquellas prácticas que los maestros comunitarios realizan que contribuirían a la construcción de una escuela comunitaria.

Esta representación de escuela se liga a un modo particular de asumir el rol de maestro. La representación social que emerge en torno a las prácticas de los maestros comunitarios es la de una marca de identidad con la cual se asume el rol. En tal sentido, ser maestros comunitarios es asumir el rol desde el deseo, desde lo vocacional.

Modo particular de ejercer la docencia, donde el legado histórico - experiencias del magisterio uruguayo- han dejado su marca. Marca sobre la cual se vuelve pero que no es repetición sino construcción que toma del pasado y se relanza en clave de PMC. Marca de identidad unida a un fuerte relacionamiento con la comunidad. La escuela trasciende sus límites en tanto los maestros portan consigo la escuela en el espacio comunitario.

Marca de identidad que lleva a asumir posicionamientos tanto con relación al Programa y sus lineamientos, como a los criterios de inclusión de los niños, así como a las condiciones de trabajo. Posicionamientos que se encuentran anclados en el compromiso con sus ideas, con lo que consideran justo, alejándose de lo preestablecido, de lo mandatado.

- Identificar la incidencia del PMC en la Escuela y de la Escuela en los Maestros Comunitarios.

Como representación fuerte surge la tendencia a asimilar el rol de comunitario a un rol ya conocido, debiendo construir el rol en distancia a una imagen de maestro de apoyo. Allí lo institucional opera como potenciador o limitante del trabajo que se realiza incidiendo en ello la posibilidad de establecer lineamientos, acuerdos y estrategias de trabajo compartidas.

Marca de identidad del Programa que genera modificaciones en la forma en que algunos maestros comunitarios piensan ahora sus prácticas como maestros y en la posibilidad de traslado al colectivo docente de un saber diferente acerca de los niños y sus familias.

10.1.4 Grupo de Discusión N° 4

Acerca del discurso grupal.

El grupo de discusión contó con la particularidad de integrar participantes de las tres inspecciones, siendo el último de los grupos en realizarse. Quizás ambos elementos se conjugaron de modo que en el discurso grupal se despliegan opiniones y percepciones que estuvieron presentes en los grupos precedentes, nutriéndose de todos ellos. Opiniones que podemos nuclear de la siguiente manera:

- **Alcances y limitaciones del maestro comunitario:** Las prácticas con relación a las familias. Estrategias desde el PMC. La inclusión del trabajo en red. Acerca de los alcances y limitaciones del maestro comunitario. Soledad del maestro comunitario.
- **El apoyo institucional o su falta, impulsando o limitando:** La comunicación con el colectivo y la dirección (apoyo o indiferencia). La necesidad de contar con el apoyo del colectivo y las dificultades cuando no hay apoyo. El compromiso institucional y la necesidad de acuerdos institucionales. Verticalidades: la valoración de la inspección y del propio Programa como ajena a las prácticas que ellas realizan (reflejado en las evaluaciones). La posibilidad de rescatarse y seguir construyendo.

- **De la desazón a la posibilidad:** De las vivencias de vulnerabilidad a la posibilidad de rescatarse. Pivoteando: entre la desazón y la posibilidad

❖ **Alcances y limitaciones del maestro comunitario**

La producción del discurso del grupo giró en torno a las prácticas de los maestros comunitarios, identificando en las mismas un componente de compromiso social. Compromiso que pretenden desligar de la imagen de voluntariado al cual ha estado asociado el rol del maestro y del cual se ha intentado correr para pensar en términos de práctica profesional.

“Yo me quedé contenta cuando vino el PMC porque es algo que yo hace muchos años estoy haciendo sin que nadie me lo pague. Hay maestros comprometidos, hay muchos”. (F1-GD:4)

“Todo bien, hice pila de trabajo voluntario acá y allá, ahora no tengo por qué, el trabajo voluntario es vo-lun-tario ¿no?” (F2-GD:4)

Compromiso que si bien expresa una “voluntad de”, deja de estar librado a la “buena voluntad” para enmarcarse en la política educativa.

“Exacto, porque era una iniciativa personal como trabajo voluntario, y otra cosa es que sea una política para todas las

escuelas, es distinto. Me parece que es justo que Primaria cree la figura y el cargo que necesita la escuela, no tiene por qué depender de la buena voluntad.” (F2-GD:4)

Compromiso social que se traduce en las prácticas comunitarias que realizan en donde promueven un modo de vinculación con las familias intentando tender puentes que permitan sostener los procesos de aprendizaje de los niños. La intencionalidad subyacente parecería ser la construcción de un vínculo diferente familia – escuela. Opinión que refleja un posicionamiento que estaría dando cuenta a su vez de la necesidad de un reposicionamiento docente, de una reflexión sobre los niños y sobre sí mismos como docentes. Pensar al otro y pensarse aparecen como acciones concatenadas posibles de generar transformaciones en representaciones y prácticas.

“Pero de repente está bueno el ejercicio de que si vos les pedís a los gurises todos los días que se cambien el chip cuando entran, que vos cambies el tuyo a veces ¿no? Cambiar el chip”. (F2-GD:4)

Expresión que da cuenta a su vez del compromiso social en términos de una sociedad más justa. La escuela aparece entonces consustanciada con el medio pero portando alteridad para desde su especificidad promover interacciones tendientes a la transformación

(Bordoli, 2006). La escuela se presenta como un otro que permite el reconocimiento de que no todo es válido.

“No es porque tengas que aceptar de donde vienen ellos porque no es que está todo bien, porque si estuviera tan bárbaro nos mudamos todos al basurero ¿no? entonces no es que todo sea igual de válido”. (F2-GD:4)

Surgen con fuerza opiniones en torno a las condiciones sociales y la situación de desamparo y vulnerabilidad en la que se encuentran las familias, y cómo ello repercute en la escuela. Se plantean acciones de los maestros comunitarios que buscan promover efectos de ligadura para recomponer el nosotros ante la situación de dispersión (Corea, 2003), tal como se expresa en sus planteos, ubicándose en el lugar de garante de derechos: el derecho a la educación.

“La madre dijo “no lo mandé porque hay tiroteos de mañana, venga usted.” (F3-GD:4)

“Pero bueno, tienen que ir a la escuela, mire que la escuela es un derecho.” (F4-GD:4)

El trabajo en comunidad, desde las intervenciones en hogares aparece como un medio para favorecer la continuidad educativa cuando la misma se ve amenazada. Se reconoce que desde el PMC hay estrategias concretas de trabajo con niños y familias a nivel comunitario,

que se tornan en posibilitadoras de, en donde ha sido posible visualizar cambios. La presencia del maestro comunitario aparece reafirmando la obligatoriedad pero desde un lugar más comprensivo que punitivo Cabe retomar lo expresado por Llambí y Perea (2010) en cuanto al valor de la línea de trabajo en hogares como instrumento que permitió favorecer la continuidad educativa de los niños.

“Nosotros hay familias que vamos, por lo menos uno todas las semanas: “madre, ¿por qué no están yendo a la escuela?” Van dos días y vuelven a faltar, y al otro día estás de vuelta ahí: “madre ¿qué pasó?”.” (F2-GD:4)

“Tratamos de recuperar chiquilines que no están yendo a la escuela. Y hemos logrado que vengan con nosotros pero no van a la escuela. Nosotros estamos sacando el ausentismo por ese lado, hemos recuperado un montón de gurises”. (F1-GD:4)

Surgen opiniones encontradas en el grupo. Para algunas maestras comunitarias se trata de una actitud que denota despreocupación por parte de las familias, en donde ante las dificultades para hacerse cargo delegan en la escuela responsabilidades que les competen.

“Ahora no están tan desamparados y tan desinformados, a ver, vamos a ver, es más fácil quedarme así sentado, el: “andá a buscar comida a tal lado”.” (F1-GD:4)

“El compromiso que falta de los padres, que todo la escuela les da. Si está sin vacunas: “bueno, maestro, llevalo a vacunar” y todo eso que los padres deslindan. (...) que aprendan a que hay derechos y deberes y no darles el pescado ya todo preparado”. (F5-GD:4)

En diversas opiniones del grupo acerca de las familias éstas quedan ubicadas en un lugar demandante, reclamando a la escuela en tanto la misma queda situada en el lugar de proveedora de diversos bienes y servicios. Modalidad de funcionamiento que perciben como instalada en las familias pero que tiene su origen en un modo de operar de la escuela: el asistencialismo. Posición asistencialista de la cual los maestros comunitarios pretenden correrse.

“Quieren que la escuela les solucione todos los problemas”.

(F6-GD:4)

“Yo ya estoy cansada del tema, el día que venían las canastas tenía a todos los padres viniendo a la escuela, que el Programa de Salud Bucal, que la computadora, que esto, que lo otro (...) La escuela no es asistencialismo, la escuela da los cuadernos, las túnicas, los lápices, la escuela lleva las vacunas, ¿todo la escuela? ¿Y las familias qué? Tenemos que volver a la casa”. (F5-GD:4).

Se produce en el grupo un giro que va desde el culpabilizar a los padres (despreocupados) a pensar en sus condiciones de existencia. Se puede visualizar aquí un intento de situarse desde los zapatos del otro, de mirar con otros lentes.

“Y qué pasa cuando están en la calle? ¿De qué derechos me hablás entonces?. No me hables de derechos. No nos llenemos la boca con derechos, qué derechos es si los niños a las 8 y media, 9 de la noche siguen en los ómnibus pidiendo.” (F5-GD:4)

“¿Vos los viste donde viven? ¿Vos viste esa gente? ¿A vos te parece que se le respeta algún derecho?” (F2-GD:4)

“Y que con la visita a los hogares de repente ves cuando conocés la realidad realmente decís: “uh” o “por qué tenía ese comportamiento ese niño”.” (F6-GD:4)

En ese marco surge entonces el cuestionamiento a sus discursos y prácticas que habitualmente desarrollan -como maestros y/o como maestros comunitarios-. Las vivencias desde el rol de maestro comunitario llevan al planteo de estrategias diversas, y al cuestionamiento de prácticas instituidas. La opción por la ironía se torna en un recurso lingüístico que deja de relieve con más fuerza las opiniones que se expresan.

“Ya uno no sabe de qué se va a agarrar para convencer a la

gente de que es un derecho". (F4-GD:4)

"Pero si vas a la casa del niño y le vas con la constitución a la madre y le marcás el artículo, plim, es lo mismo que la nada. Estás frita. (...) Es un choque cultural, como ir a la India a invitar a hacer un asado". (F2-GD:4)

Se va haciendo un recorrido que parte de pensar a las familias, sus condiciones materiales de existencia, el modo en que las familias se sitúan ante la escuela, para luego centrarse en cómo la escuela y los maestros se posicionan al respecto, las representaciones y prácticas presentes. A partir de sus prácticas como maestras comunitarias comienzan a visualizar lo contradictorio que pueden llegar a ser algunas de sus apreciaciones a la luz de lo que es la cotidianeidad de algunos niños y familias. Como plantea Lewkowicz (2002) entre el nivel de los supuestos que maneja la institución educativa y lo que efectivamente se presenta –el sujeto que llega-, existe hoy una *distancia abismal*; distancia que en otros momentos fuera más acotada. Comienzan a reflexionar en torno a afirmaciones, preguntas, que dan cuenta de los supuestos implícitos desde los que se parte.

"Decimos: 'El niño tiene que estar sentado para hacer la tarea". Cuando yo iba a una casa el año pasado me buscaban una silla en la casa del vecino para que me sentara porque ellos no tenían sillas." (F3-GD:4)

“Yo no entendía por qué la gente no se hacía la cédula, para uno es tan normal tener la cédula, es mejor no existir.” (F1-GD:4)

“Vas a la casa de uno y el rancho está construido, armado, sobre un basurero, sobre una pila de basura, es como si fuera un cerro de basura y arriba el rancho. Entonces después entrás a la clase y uno tira un papel al piso y decís: “Bueno, ¿vos tirás papel en tu casa?” (...) Pedís que se cambien el chip, porque todo lo que en casa es en la escuela no es, pero después todo lo que en la escuela es en el barrio no es: “A ver, nosotros resolvemos a las piñas las cosas?”. “Si”. Allá afuera si vos no te hacés respetar a las piñas vas muerto y es así.” (F2-GD:4)

Tras este recorrido el grupo finaliza centrándose en cómo incide en ellos mismos como sujetos, en cómo impacta en los maestros el contacto con una realidad diferente, al partir de otras construcciones en la noción de infancia y familia. Aparece desde algunas opiniones la relación directa con sus propias escalas de valores y lo que ello les genera. La sensación de impotencia comienza a primar en el grupo.

“Era pleno invierno y los gurises desnudos con ese frío. Me tuve que ir, me tuve que ir, porque ahí no podés hacer nada, ahí no podés hacer nada, ahí si que es difícil por más que se

intente, se intente y se intente". (F1-GD:4)

"A mi lo que me pasa, que digo qué horrible, (...) en mi clase tengo 5 o 6 familias digamos, está mal decirlo, pero "normales", que por lo menos un referente trabaja. O son panaderos, o son comerciantes, quiero decir que no son ni hurgadores ni, ¿no?, es gente de trabajo. (...) los padres se dan cuenta de la diferencia que hay entre sus hijos que van limpios con olor a perfume, que uno cuando hay mal olor en la clase se arrima: "a ver que te voy a corregir" para poder respirar un poco algo lindo". (F4-GD:4)

Visualizan a su vez la dificultad que implica el realizar contrastaciones con sus propios parámetros de referencia, y como ello obtura el vínculo con los otros.

"El tema de la relación con los padres no siempre es fácil viste, entonces a la hora de hablarles a veces uno se pone un escudo, de hablarle: "mire madre, su hijo es esto aquello y lo otro" entonces claro, las madres después no van más con esa maestra porque la sienten como antipática, como que la desprecian." (F4-GD:4)

"Lo que pasa es que vos sos hija de un obrero, yo soy hija de un obrero, mi padre se reventó toda la vida, pero ellos no son hijos de obrero, ellos son hijos de familias que vienen de

generación y generación y generación de marginalidad". (F2-GD:4)

Surge como una opinión fuerte en los docentes el reconocimiento de que la experiencia de ser maestros comunitarios conlleva cambios en las percepciones que tenían con relación a las familias. Vivencias que si bien pueden ser socializadas son en sí mismas intransferibles.

"La transformación que se da es por parte de los maestros llegar a conocer una realidad que para algunos es lejana. Para los que vivimos en el barrio, en la zona, aunque la conocés también te asombrás. No pasa por tu cabeza la forma en que algunas familias viven". (F5-GD:4)

"Lo que pasa es que conocés la realidad más de cerca". (F6-GD:4)

"Todos tendríamos que ser en algún momento maestros comunitarios, porque pasar a ser maestro comunitario te cambia totalmente la cabeza. Porque decís: "yo soy del barrio, yo conozco la gente", pero después de ser maestra comunitaria me di cuenta que no conocía. Conocés de la puerta para adentro". (F1-GD:4)

De allí que visualicen la necesidad de que todos los docentes puedan contar con dicha experiencia, de modo de comenzar a cambiar las representaciones en torno a la escuela, los niños y las familias, así

como las prácticas y los discursos instituidos.

“Maestros comunitarios tendríamos que ser todos, pasar todos por ser en determinado momento maestros comunitarios para que pueda cambiarte la cabeza, para que vayas y le digas: “Mirá, logró hacer $3 + 2 = 5$ ” y que no te diga “sí, pero está manchada la punta del cuaderno”. Porque ¿por qué está manchada?, porque escribió como pudo arriba de 2 bloques justo debajo de la gotera, no seas mala. Pero el maestro tiene que ver y para que vea tiene que ir.” (F1-GD:4)

“Lo que hace el PMC, el maestro comunitario es acercar a esos compañeros a que conozcan la realidad de la cual provienen nuestros niños.” (F5-GD:4)

“Hay maestras que a la hora de hablar con las madres les hablan desde un tono muy superior y desde un lenguaje muy, lo mismo que desde el carné, que nosotros les decimos a veces “traten de usar palabras sencillas” (...) Estamos intentando que las maestras lo tomen y que cuando vengan las madres les hablen de igual a igual porque algunas se ponen como muy académicas”. (F4-GD:4)

Se plantea que hay maestros de clase que cambian sus percepciones ante los planteos de los maestros comunitarios. Expresan que se logra dar un sentido a aquello que acontece, colocarlo en otro

registro, lo que contribuye a desinstalar lugares asignados.

“Pero sí cambia mucho cuando vas a hablar con las maestras y les contás lo que te encontrás en las casas. Porque vos de repente como maestro que no conocés esa realidad, y fulano te rompe los quinotos porque lo que hace es desarmarte todo lo que proponés, cuando tenés la clase armada y estás trabajando. Y vos vas y le comentás: ‘Mirá fui a la casa y me encontré con esto, esto y esto’.” (F2-GD:4)

“Lo que se ha cambiado un poco es por lo menos cambiarle la cabeza a todos, cambiarles un poco la cabeza a las otras maestras a la hora de hablar con las madres”. (F4-GD:4)

El grupo acuerda en que sus prácticas como maestros comunitarios incide principalmente en el vínculo que se establece entre maestro comunitario – familias. El maestro comunitario pasa a ocupar simbólicamente un lugar diferente en las representaciones de la familia, tiene lugar una gran valoración de la figura del maestro, por lo cual en la comunidad el maestro recupera algo de la imagen del maestro de antaño. Recuperación del “antaño” que se liga a lo nuevo y le da otra forma, desde los lineamientos del PMC.

“Se genera un tipo de relación con los padres que tal vez otros maestros no lo tienen. Sos el maestro referente, van y se acercan a contarte un montón de cosas. A veces piensan

que sos la subdirectora (...) es el estar en el barrio y hablar con ellos (...) sos el punto de referencia que hay, al lado de una bandera a rayas estás ahí. Y te cuentan cosas que al otro maestro no le cuentan porque lo ven con cierta distancia”.
(F5-GD:4)

“O mirá esta madre que antes ni se te arrimaba y que ahora por lo menos viene una vez cada tanto y se te arrima, te pregunta, vos le mandás cartitas. Es verdad. Uno siente satisfacción”. (F4-GD:4)

Prácticas que promueven la integración de las familias a la escuela en el marco de propuestas socioeducativas. Inclusión de las familias que no opera necesariamente desde una cuestión más literal: “puertas abiertas”, sino que opera fundamentalmente desde el registro en que se las representa y desde allí el papel que les resulte posible asumir.

“Vos querés que los padres se integren a la escuela pero a través de diferentes cosas, entonces hacemos un festival o un encuentro con padres”. (F4-GD:4)

“La nuestra es una institución en la que los padres están del lado de afuera pero que en realidad tiene un vínculo muy bueno con los padres. (...) No pasa porque circulen por la escuela el que haya un vínculo más fuerte. Aparte es lo que dice ella, te trae montones de problemas porque entra gente que no es de la

escuela". (F2-GD:4)

La percepción de los maestros comunitarios es que el trabajo en red se presenta como una estrategia privilegiada, en donde la presencia de los maestros comunitarios ha favorecido la inclusión de la escuela a la red.

"Se trabaja mucho en red". (F3-GD:4)

"Uno de los aportes más grandes del maestro comunitario ahí en la zona es el hecho de articular más las redes, de hacer participar a la escuela de la red. La escuela en sí misma nunca había trabajado en red, o sea las redes trabajarían bárbaro pero nosotros ni idea, y el maestro no tenía idea de mucha cosa, y me parece que eso es una de las fortalezas".

(F2-GD:4)

Tal como se expresara en el subtítulo, más allá de los alcances que pueda estar teniendo el PMC en las escuelas, también se hacen presentes limitaciones de diversa índole. Por un lado surge la percepción de que el trabajo en redes si bien se plantea como estrategia válida y pertinente, no siempre acontece ni brinda los resultados esperados. Hay una puesta bajo sospecha de las organizaciones, sus propósitos y beneficios.

"Nosotros laburamos, pero currando con la marginalidad y la pobreza hay montones de gente". (F2-GD:4)

“Vas a una policlínica y te encontrás con una doctora que te dice: “Estoy desbordada”. (...) En los casos de violencia es un lavado de manos”. (F5-GD:4)

“O sea todo el mundo te viene a preguntar qué hacés, y te viene a consultar, pero en el momento en que vos necesitás algo no lo tenés. (...) estás sola porque necesitás psicólogo y no tenés, necesitás asistente social y no tenés, no tenés nada”. (F1-GD:4)

Si bien la relación educativa se entabla desde lo pedagógico, aspectos relativos a lo social, afectivo y vincular que trascienden lo pedagógico están enfáticamente presentes en las prácticas de los maestros comunitarios.

“Pero también el contarte, el que puedan establecer cierta relación, el tener otro vínculo, aunque no implique a veces que las transformaciones se van a dar. Vos sos el maestro que escuchás cosas, ves cosas, y tratás de ayudar”. (F5-GD:4)

“Supuestamente el PMC está llevado a mejorar el vínculo con las familias, pero siempre en el aspecto pedagógico (...) después te entran a contar cada cosa que vos decís: “qué vínculo pedagógico y qué nada”, vas a que la gente te hable, te hable, te hable, y estás media hora hablando, y después en

los otros 40 minutos que te quedan: “bueno, vamos al proyecto”. Este año a mi me ha pasado que me he topado mucho con la pasta base, en todos lados ha pasado.” (F4-GD:4)

Otras dimensiones no estrictamente pedagógicas entran en juego. Desde las percepciones del grupo el maestro comunitario aparece también ayudando a las familias en estos otros aspectos. Relación entablada desde el respeto y la comprensión que sienten que no presentan otras profesiones y desde allí su figura como mediadora en las relaciones.

“Hay padres que no se animan a hablar, a entrar a la policlínica a hablar con el señor de túnica, no se animan a enfrentarlo. Porque como saben que están en falta en un montón de cosas, porque no son giles, (...) se sienten perseguidos, es todo un tema”. (F2-GD:4)

Se plantea la necesidad de generar acciones que contribuyan a mejorar las condiciones de existencia. El conocer las situaciones es un primer paso, pero se trata de un conocer para contribuir a transformar.

“Conocés esa realidad pero también hay que tratar de ayudar a cambiarla (...) sabés la realidad en la que viven, pero cuesta mucho cambiarlo”. (F5-GD:4)

Hay un reconocimiento de no sentirse instrumentados para afrontar determinadas situaciones. Situaciones que constituyen una carga afectiva importante y que genera costos psíquicos en el abordaje de la tarea.

“Te sentís como que estás metiéndole el pecho a las balas, como siempre el maestro es el que se golpea la cara contra la realidad y después no sabés cómo solucionarlo, llegás re frustrado” (F4-GD:4)

“Es difícil a la salida dejar las cosas adentro de la escuela.” (F5-GD:4)

“El problema es que nos enfrentamos a cosas que nos desbordan, que no estamos capacitadas para abordar tampoco. Vas por el barrio y las cosas que ves te dan ganas de llorar. (...) hay días que uno está tan agotado con casos que no pudo resolver.” (...) “No cualquiera puede ser maestro comunitario. Tenés que tener una solidez para afrontar las cosas (...).” (F2-GD:4)

“Apoyo y una contención también”. (F3-GD:4)

En el discurso de los maestros comunitarios en el grupo se plantea la sensación de no siempre sentir que están pudiendo con. Surge la sensación de desazón con respecto a determinadas situaciones en donde la posibilidad de abordarlo desde lo pedagógico se ve como insuficiente.

“En realidad sos todo y no sos nada (...) yo creo que muchas

cosas se han logrado con esas familias, pero con otras de repente no lográs nada. No tenés un engranaje que te ayude a ver qué hago con esta familia. Qué actitud tomar, qué voy a venir a enseñar, a mejorar la parte pedagógica cuando la social está.” (F4-GD:4)

“A veces me pregunto ¿qué hice?, ¿cuál es el logro? Son problemas tan complejos los que afrontamos, son situaciones tan caóticas que en realidad resolución, problema resuelto, no es sencillo, no es cuantificable. Resolví 14 problemas, ingresé 3 niños. Vos buscás soluciones a corto plazo, y los problemas que tienen no tienen soluciones a corto plazo.” (F2-GD:4)

“Te ponés a pensar y decís “no hice nada” porque con todo lo que viste, yo sentí que no hice nada este año, sin embargo del otro lado se vio el trabajo de nosotros”. (F1-GD:4)

“Porque el tema de la suma y la resta si no se logró este año listo, lo que a mi a veces me deja mal es el otro tema –la violencia-, el que no puede esperar a mañana porque el mañana no sabés, que no querés escuchar lo que puede pasar”. (F5-GD:4)

En este marco se plantea a la educación como algo necesario pero no suficiente, en donde la necesidad de implementación de otras políticas cobra fuerza. La justicia social encuentra un medio en la educación, que

requiere a su vez de políticas públicas integrales (Tenti Fanfani, 2008). Proceso en el cual el PMC ocupa un lugar entre otras políticas y estrategias. Políticas que debieran asegurar las condiciones tanto socioculturales como materiales que contribuyan a favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

“Lo que pasa que claro, la escuela se puso al hombro una tarea, o le pusieron al hombro una tarea que no es sólo para la escuela. (...) A mi me parece que hay iniciativas (...) que hay gente caminando en una dirección en la que nadie caminaba. Que es insuficiente sí. Pero es un problema gigantesco y a problemas complejos soluciones complejas. No podés resolver con el PMC todos los problemas que tiene la familia. No puede resolver la criminalidad, la violencia, la sensación térmica de inseguridad, no puede resolver todo, pero el maestro comunitario apoya.” (F2-GD:4)

❖ **El apoyo institucional o su falta, impulsando o limitando**

Desde el grupo surgen opiniones en las que se visualiza la necesidad de contar con apoyo institucional para poder desplegar el rol de maestro comunitario. En tal sentido una percepción que surge con fuerza es que la figura de la Dirección se torna central. El apoyo de la Dirección

hacia el Programa es vivido como un facilitador.

“Va a encaminar la dirección que vos tenés. El primer año teníamos una directora que todo le llovía, cerró cortinas y que se cayera media escuela era todo lo mismo. La directora que tenemos ahora apoya, se toma el tiempo de venir y sale al barrio. (...) se necesitó un cambio de arriba, un cambio de la dirección, donde la directora le dió importancia al Programa.”

(F5-GD:4)

Salir de los muros de la escuela es encontrarse con otras caras de la realidad, es asumir el desafío de ir al encuentro con. En ese ir al encuentro, el maestro puede ir simbólicamente sólo o acompañado de sus pares en tanto referentes internalizados. El maestro comunitario sabe cómo operar en cada situación concreta en la medida que tiene una representación del colectivo al cual representa.

“Somos los que vamos al choque, o somos los que nos golpeamos con determinadas cosas, pero no es más que la realidad que está también adentro de la escuela”. (F7-GD:4)

“Fuimos y dijimos a la Directora de la escuela (...): “acá hay un niño de 8, un niño de 9 y un niño de 7 sin escolaridad”. Y las maestras y directoras de ambas escuelas dijeron: “traelos ya”.” (F2-GD:4)

“Acá nosotros tenemos familias que vienen y te piden:

“Maestra, tengo este niño sin escolaridad”. “Pero nosotros no conseguimos el compromiso de ninguna escuela y de ninguna directora. Yo no puedo salir al barrio y saber que hay gurises que no están yendo a la escuela y verlos ahí. (...) Yo me los meto bajo el brazo y los llevo a la escuela y me sacan a mi a patadas de la escuela”. (F1-GD:4)

Queda de manifiesto la tensión entre lo que se piensa y cree como correcto y lo políticamente correcto en el marco institucional. En tal sentido, la ética en el ejercicio del rol se ve interpelada. Se instalan entonces formas de accionar que operan como mecanismos de protección: no ver, no escuchar, para intentar no sentir.

“¿Y qué hago con el chiquilín que veo en la calle? ¿no lo veo? ¿no lo miro? ¿Qué hago? Porque no me dejan, (...) no te dejan entrar porque te comen tus compañeras. A mi me preocupa eso, los que están en la calle hoy por hoy, que sé que están ahí, y que no tienen educación y yo no puedo hacer nada”. (F1-GD:4)

Desde las opiniones que portan los maestros comunitarios se puede visualizar la sensación que transmiten de falta de apoyos necesarios para la realización de la tarea. La percepción de que los demás actores institucionales delegan en ellos la tramitación de

determinadas situaciones, los deja vulnerables, llegando incluso a inmovilizar. Ello da cuenta del nivel de resistencias institucionales a los cambios.

“Es tal la sobrepoblación que tenemos en la escuela que no me aceptan ni un chiquilín más, y yo sabiendo que ese chiquilín no está yendo a la escuela y que no tiene nada y no poderlo traer, porque sino: “tenelo vos que sos Maestra Comunitaria”. (...) Estamos creando cosas que no tenemos un sostén”. (F1-GD:4)

“O si preguntás: “¿cómo está fulanito?”. “Horrible, espantoso”. Y contigo ves que viene bien. Pasa con pila de gurises. En realidad cuando te derivan un niño se desentienden. Hay como cierto: “Bueno, ocupate vos”, te lo paso, te doy el nombre y te lo paso”. (F7-GD:4)

Falta de apoyo y dificultades en la comprensión de las acciones que operan como resistencias al cambio que van en contra de una apropiación de la experiencia por parte de la escuela.

“Si pienso en lo que ha pasado estos años para atrás, transformación ninguna, salvo que la escuela cuenta con un maestro más, con más flexibilidad horaria pero que funcionaba como un maestro de apoyo. (...) Nosotros trabajamos con el SOCAT y trabajamos en redes y eso vuelvo

a insistir, está buenísimo, pero ¿realmente yo estoy representando a la escuela o estoy representando lo que pienso yo?” (F7-GD:4)

“Como maestra comunitaria ¿qué pasa con tu compañera que no te reconoce el trabajo? así, de frente, no precisamos subir mucho. Es un gremio desastroso en ese sentido, somos muy malas compañeras, muy egoístas entre nosotras. Si yo tengo un libro que te da 100 no te lo voy a prestar, porque este 100 es mío, no tuyo. Empecemos por ahí.” (F1-GD:4)

Surge en el grupo la identificación del maestro comunitario como maestro de apoyo. Al respecto podría pensarse por un lado de que se estaría dando cuenta de cierta rigidez de las instituciones con respecto a los roles ya conocidos. Por otra parte podría pensarse que el apoyo configuraría un modo de respuesta a necesidades de la escuela.

“Un poco la idea del perfil del maestro comunitario dentro de nuestra escuela fue un maestro de apoyo, en realidad en años anteriores no se trabajaba en la línea de alfabetización en hogares ni en grupo de madres, (...) Este año tratamos de trabajar la línea de alfabetización en hogares, en grupo de madres, pero bueno, nos encontramos con que eso era nuevo en la escuela.” (F7-GD:4)

“Me venían venían con el cuaderno y el lápiz para que les

enseñara a escribir, entonces ¿qué tenía que hacer, tenía que trabajar en apoyo? (...) Hay una hiperdemanda de apoyo, que es una realidad, porque en los contextos que estamos el niño necesita una atención más personalizada para explorar lo que otros niños pueden lograr en el salón de clases". (F2-GD:4)

"No estamos justificando la actitud porque en realidad esa no es la tarea de Maestro Comunitario, pero". (F3-GD:4)

Las opiniones de los maestros comunitarios en el grupo son coincidentes en cuanto a la necesidad de que existan acuerdos institucionales, asumiendo la tarea desde un compromiso institucional más allá de que se vehicule a través de la figura del maestro comunitario.

"Y en realidad esta imposibilidad que a veces los maestros tenemos de hacer acuerdos entre todos". (F7-GD:4)

"Eso que te pasa a vos le pasa a otros compañeros pero no es nuestro caso, se logran acuerdos, que no es que sean acuerdos unánimes porque no somos unánimes". (F3-GD:4)

"En nuestra escuela se logran acuerdos institucionales, logramos acuerdos y líneas generales de trabajo. Los niños, las familias, todo el mundo percibe el clima que hay en la escuela, en el cuerpo docente". (F2-GD:4)

Acuerdos institucionales que se traduzcan en acciones concretas, en donde se generen estrategias colectivas que permitan dar respuesta a situaciones cotidianas que acontecen en la escuela.

“Yo tengo una niña que está en mi clase que no sabe leer y escribir y va a la maestra de 1ero. y la de 1ero. tiene una niña que va en determinado momento a socializar con los que están en mi clase. O sea que tratamos de que no es: “mi alumno”.” (F1-GD:4)

“Nosotros intentamos, de repente mismo con los problemas de conducta o si está muy sacado “andá a trabajar a cinco con modelado con masa para sacarte un poco la ansiedad”, o “andate con los chiquilines de tu edad”. Hay acuerdos que se tienen que hacer entre todos, o que si no se hacen desde la dirección un maestro sólo por más buena voluntad que tenga ¿qué va a hacer? ¿Vas a presionar a tu compañero?”. (F4-GD:4)

Los maestros comunitarios plantean la necesidad de modificar lo preestablecido, lo pautado, como posibilidad de generar líneas de fuga en el Programa que permitan que sus prácticas vayan en consonancia con las características de la población con la que trabajan y el tiempo que los procesos requieran.

“Nosotros hemos estado trabajando 2 o 3 años con la misma

familia, porque es mentira que vas a lograr en 14 encuentros algo. (...) la parte de alfabetización en hogares dice: “14 encuentros” y es mentira porque vos hacés los 14 encuentros este año y el año que viene 14 más y de repente te vas a encontrar con que de esos encuentros algo lograste y enganchar el año próximo”. (F4-GD:4)

Acuerdos que requieren de espacio-tiempo que permita el diálogo entre docentes, para de este modo dejar de ser expresión de deseo, constituyéndose en prácticas que efectivamente tengan lugar.

“Cómo lograrás interiorizar a los compañeros en tu trabajo si no tenés horas de coordinación”. (F2-GD:4)

“El día de contexto nosotros tenemos nuestro tiempo. (...) se buscan los horarios de recreo, de gimnasia. (...) es lo que siempre se le reclama al PMC, horas de coordinación”. (F5-GD:4)

Acuerdos que posibiliten generar niveles de apropiación institucionales de modo que el PMC no se limite a la figura y gestión del propio maestro comunitario. La no generación de movimientos institucionales y la reducción de los mismos al maestro comunitario minimizan los alcances del proyecto a la interna de la institución al no generar acompañamiento desde el colectivo docente. En dichas

situaciones el nivel de logros queda fundamentalmente centrado en el vínculo con otros actores (niños, familias, redes).

“La escuela sigue siendo tan cerrada como siempre, por más que seamos nosotros los que salgamos, la escuela sigue cerrada. Esa apertura de toda la escuela está costando muchísimo.” (F1-GD:4)

“Como maestras comunitarias hemos logrado algunas cosas (...) Pero ¿qué pasará el año que viene?, ¿cambió algo a la interna de la institución?, ¿realmente la institución tuvo una transformación? Yo pienso que a la interna de la escuela es un recurso que no es apropiado por todo el colectivo. Entonces para pensar transformaciones en la escuela, desde el momento en que el recurso pasa a ser una gestión personal, es como que me deja dudas. Y más pensando que en los años anteriores se había trabajado como maestro de apoyo. Y bueno, sin duda, para afuera cambia la visión de la escuela y se recogen cosas.” (F7-GD:4)

La necesidad del otro como copensor aparece desde las opiniones de los maestros comunitarios como un elemento clave.

“Saber que vos no sos un maestro solito en tu clase, cada maestrillo con su librillo, que vos tenés un compañero con el que tenés que trabajar”. (F4-GD:4)

“Dentro del PMC, no hay que trabajar sola”. (F1-GD:4)

“La soledad del maestro comunitario en eso de no tener otro con quien confrontar, (...) No tener una coordinación con el otro, no poder ver dos visiones sobre un mismo caso.” (F7-GD:4)

“Trabajar sola es horrible y en nuestro trabajo más. Nosotros se lo planteamos a la dirección, y ella la lucha con nosotros (...) a veces son las 10 de la noche y estamos prendidas del teléfono diciendo “¿qué hacemos, qué hacemos con esto?”. (F5-GD:4)

“El Maestro Comunitario genera una gran soledad, entonces nosotras dijimos “qué hacemos para no sentirnos solas?”. “Vamos a tender líneas con el SOCAT, en reuniones de contexto hablamos con los compañeros, vamos a generar espacios con la directora, agarramos a la inspectora (...). O sea, si nadie viene al encuentro tuyo, vos vas al encuentro de los demás”. (F2-GD:4)

Hay un reconocimiento de que son necesarios ciertos niveles de devolución como retroalimentación al trabajo que se está haciendo, de modo de reconocer desde las apreciaciones del otro los puntos de acuerdo

“Este año nos felicitaron la inspectora y la directora y todo el

plantel: “la verdad que este año trabajaron”. Hace no sé cuanto que venimos trabajando, y recién ahora se está viendo, pero el hecho de que tus compañeros te reconozcan, estoy chocha”. (F1-GD:4)

“Todos necesitamos reconocimiento, es necesario. Como le pasa a los chiquilines, al que no hace nada cuando le decís: “qué divino” después viene con ganas, y a vos te pasa lo mismo”. (F4-GD:4)

Por otra parte surge con fuerza en el discurso de los distintos maestros comunitarios la tensión que genera la evaluación, en donde perciben discrepancias en los contenidos a evaluar y en lo que ellos como maestros comunitarios consideran logros importantes generados a partir de sus prácticas. Desde diversas opiniones vertidas en el grupo se destaca que las características de las pautas de evaluación que se les solicita, no dan cabida a la diversidad de aprendizajes.

“No quedan registrados de repente en ningún lado muchos progresos, muchas cosas que se obtienen, porque a fin de año te preguntan: quiénes pasaron, cantidades, números”. (F6-GD:4)

“Nosotros nos reímos porque nos llegó una planilla de la inspección que nos decía: ‘habilidades que tenía en marzo en escritura, habilidades que tienen ahora”, y vos decís: ‘había

chiquilines que no tenían ni escolaridad ¿entendes?’ (...) O niños que fueron para integración y sistemáticamente no trabajamos escritura.” (F2-GD:4)

“Cuando llega fin de año y tenés que hacer los famosos formularios vos ponés de repente: promueve, promueve, repite, repite, repite. Entonces cuando viene la inspectora te dice: ‘y cómo, ¿vino a aceleración y no pasó?’ Y yo le digo ‘no, no pasó, pero ahora está viniendo a la escuela’. (...) El problema que para primaria tiene que ser promueve o repite. No importa si el niño está mejor.” (F4-GD:4)

Los maestros comunitarios perciben que en su hacer hay un nivel de logros pero que el mismo no es reconocido y valorado como tal, en la medida que las modalidades de evaluación forman parte de un instituido, en donde los procesos que tienen lugar en el marco de los dispositivos del PMC requerirían otros modos de evaluación.

“Pero esos logros no están en los papeles, no se ven. Uno los ve y sentís satisfacción, porque quieras o no te pasa por dentro a vos. Pero institucionalmente queda como que bueno, ese nene que vos lograste que la familia mejorara ¿pasó o repitió? Repitió: no lograste nada”. (F4-GD:4)

“Lo que pasa que no hay un cuadrito que puedan poner: ‘índice de felicidad’. No hay un cuadrito que diga ‘nivel de

felicidad del niño al concurrir a la escuela'. (F2-GD:4)

Se plantean las discrepancias en lo que son las expectativas con relación al PMC. Surge el cuestionamiento en torno a lo que sienten que la escuela necesita con respecto a lo que se les exige desde los distintos niveles (dirección, inspección, autoridades de la educación) en donde la promoción escolar ocupa un lugar de relevancia.

“Yo tampoco sabía lo que era mi trabajo, pero vino uno y me dijo: “mirá, no hagas apoyo”, después viene otra y me dice: “hacé apoyo”, y después vino la inspectora y me dijo: “a ver, que pasen de año, e”. Entonces ta.” (Risas) (F2-GD:4)

“Terminás re ansioso, porque seamos realistas, todas las presiones recaen sobre vos, te presiona la directora, la inspectora”. (F4-GD:4)

Desde las opiniones parecería visualizarse cierta sensación de suspicacia ante los datos estadísticos. Aspectos que no necesariamente se ligan al devenir del niño que repite.

“La inspectora vino a decir que salió la promoción especial: el niño logró hacer la A, entonces tiene que pasar”. (F1-GD:4)

“Con el maestro comunitario pasa lo mismo, se quiere tapar y quedar frente América Latina como uno de los países que tiene mejor alfabetización y es mentira, porque en realidad

uno después empieza a tapar agujeros de un lado y salta del otro”. (F4-GD:4)

“Tenés la contradicción entre lo que la escuela necesita, lo que los gurises necesitan y lo que el sistema necesita. Para el sistema el tema de disminuir la repetición en primero es lo que los preocupa políticamente, entonces toda la presión.” (F2-GD:4)

“A ella la presionan y a la inspectora la presionan, y todos somos valientes hasta que”. (F5-GD:4)

La discusión se centra entonces en los posicionamientos ante las verticalidades y la construcción de respuestas consensuadas en oposición al acatamiento ante el pedido.

“La promoción especial es un problema de los maestros primero y de la directora, porque en nuestra escuela las promociones se acuerdan. Si te parece que el índice de repetición es mucho, y bueno, acompañalo al maestro comunitario, poné un maestro de apoyo, poné un equipo con psicólogo y asistente social (...) Cuando vienen y me dicen “¿Cómo no bajó el índice de repetición en 1ero.?”, mi responsabilidad viene hasta acá, no me vas a poner bajo mi responsabilidad algo que no me corresponde”. (F2-GD:4)

“Vino la inspectora a ver por qué no escriben en primer año,

entonces le dije: “sabés una cosa, si vos querés que los niños escriban precisan apoyo, ¿por qué los voy a poner en aceleración? Si están en primero con 6 años, a dónde los voy a acelerar? No es aceleración”. Vamos a sincerarnos, si hay un problema de apoyo, mandémoslo a maestro de apoyo”.

(F4-GD:4)

“Una cosa en la que tenemos que ponernos de acuerdo es en la evaluación pedir una nueva línea que sea apoyo, y que se tome en serio: familias, padres, integración y aceleración, pero que se tome en cuenta que es necesario”. (F1-GD:4)

❖ La posibilidad de rescatarse y seguir construyendo

Las opiniones y percepciones expresadas en el discurso grupal dan cuenta de un cierto nivel de cuestionamiento a la institución escolar en su capacidad de dar respuesta a las necesidades y la frustración que ello genera.

“Estamos en una institución: sistema educativo, que tiene millones de años y que se mueve a la velocidad de una tortuga con reuma. Entonces vos a los niños con las problemáticas los tenés enfrente, los mirás y les ves las caras y los conocés y lo querés resolver ya. (...) entonces te viene esa frustración de no poder acompañar las

necesidades de las personas que tenés adelante con las herramientas que tenés”. (F2-GD:4)

“A mi por ejemplo no me agota la escuela, a mi me agota el sistema en el que estamos”. (F5-GD:4)

El grupo visualiza la necesidad de que la escuela se piense a sí misma, de promover procesos reflexivos que sean habilitadores.

“El sistema tiene incoherencias, tiene imposibilidades, pero creo que también nosotros las tenemos como maestros y como colectivo.(...) hay una responsabilidad nuestra, no como maestros comunitarios sino como maestros, de repensar las instituciones y ver que escuela queremos”. (F7-GD:4)

“Me parece que es sano eso, que haya cambiado eso, porque una cosa es decir: “la familia no responde”, “fulano no responde”, y otra es hacerse una autocrítica y decir: “la escuela está armando mal el diálogo, está iniciando mal el diálogo”. Me parece que eso de última es valioso”. (F2-GD:4)

“Uno se tiene que poner en la cabeza que uno no va a cambiar el mundo en dos días, (...) pero uno se persigue “pa, que horrible, no logré esto”.” (F4-GD:4)

“Somos nuestros peores jueces” (F1-GD:4)

Reflexiones estas que le permiten al grupo correrse del lugar de la

queja, visualizando las situaciones como dilemáticas, para pasar a posicionarse como parte del problema. Posicionamiento este que resulta habilitador. Hay un corrimiento del lugar de espectador a ser tanto el maestro como la escuela protagonistas en este proceso.

“Por eso es importante eso que vos decís: ‘hasta acá tengo un muro, acá tengo una traba, acá tengo una pared’. Pero también ver bueno, desde adentro: “¿qué es lo que nosotros podemos hacer?, ¿qué es lo que estamos haciendo?, ¿qué es lo que deberíamos hacer?” (F2-GD:4)

❖ **Pivoteando: entre la desazón y la posibilidad**

A lo largo del encuentro el grupo fue desplegando representaciones que reflejaban los alcances y limitaciones que se imponen en el desarrollo de sus prácticas como maestras comunitarias, qué les corresponde y qué no, qué les corresponde a otros actores, en qué medida sienten que encuentran respuestas o no desde distintos niveles, en qué medida sienten que pueden generar ellas mismas determinados cambios.

En tal sentido el discurso del grupo recoge diversas estrategias que utilizan, algunas de las cuales están resultando beneficiosas mientras que otras se presentan como a modificar, dejando de manifiesto el potencial de transformación de las prácticas y los distintos estadios en

que se encuentran. Estadios que aparecen representados en función de cuánto apoyo institucional hay por detrás, apareciendo la figura de la dirección o de la inspección como habilitador o no de determinados cambios. En este marco, aparece la desazón tiñendo las representaciones acerca de las prácticas, en donde la vivencia es que todo el peso recae sobre el maestro comunitario, apareciendo con un énfasis elevado el tema de la soledad. Soledad que se hace carne traduciéndose en el propio cuerpo que expresa las resonancias del desgaste. Más allá de eso, resurgen como el ave fénix, planteándose continuar con nuevas estrategias, desde un nuevo posicionamiento, dando cuenta de la posibilidad de rescatarse a sí mismas desde el deseo puesto al servicio de la tarea, posibilidad de rescatar a los otros desde una práctica situada que parte del respeto y reconocimiento, y que en definitiva da cuenta de esta posibilidad de seguir construyendo junto con.

❖ **Acerca de las representaciones en el Grupo**

A partir del análisis de las percepciones y opiniones de los maestros comunitarios participantes del grupo de discusión, toma fuerza la representación social de **la tensión: desazón y parálisis versus acción y transformación.**

Los objetivos de la investigación son puestos en juego con las

representaciones grupales.

- Identificar las representaciones acerca de la Escuela desde la singularidad del Maestro Comunitario a partir de la instrumentación del PMC.

Las representaciones sociales acerca de la escuela dan cuenta de una forma de conceptualizar la escuela como institución enseñante que parte del reconocimiento del otro como sujeto de derecho y portador de una cosmovisión a la cual respetar. Escuela que parte del reconocimiento de la diversidad cultural para desde allí desarrollar las propuestas pedagógicas de modo de no generar choques ni imposiciones culturales, sino que promueve la construcción colectiva.

- Identificar aquellas prácticas que los Maestros Comunitarios realizan que contribuirían a la construcción de una Escuela Comunitaria.

Esta representación de escuela como espacio de negociación cultural parte de una postura de respeto por la diversidad cultural que se expresa en las prácticas y que habilita al establecimiento de un vínculo con las familias basado en la empatía. Desde este marco el trabajo con la comunidad, la realización de propuestas socioeducativas y el trabajo en

red, adquieren protagonismo. Prácticas que dejan de manifiesto el compromiso social del que se parte y que dan cuenta de niveles de acción y transformación. Sin embargo, por momentos la lentitud de algunos procesos, el no sentirse reconocido, el no contar con los andamiajes necesarios y el sentimiento de soledad en la tarea, entre otros aspectos, dan lugar a una sensación de desazón y parálisis. Prácticas que se van desarrollando en esa tensión entre la desazón y la posibilidad.

- Identificar la incidencia del PMC en la Escuela y de la Escuela en los Maestros Comunitarios.

Como representación fuerte desde los maestros comunitarios está el reconocimiento de la necesidad de acuerdos institucionales que posibiliten la generación de estrategias compartidas, en donde el rol de la dirección ocupa un lugar de importancia. Compromiso que permita potenciar las acciones que como maestros comunitarios realizan. Visualizando que cuando estas condiciones no están dadas los alcances del Programa se ven limitados y las tareas del maestro comunitario se tornan en gestiones individuales en lugar de institucionales.

Las resistencias institucionales a cambios introducidos por el

PMC hacen que algunas tareas desarrolladas por los maestros comunitarios queden en el plano de lo individual, operando incluso como obstaculizador para el desarrollo de determinadas acciones. Como situación extrema puede visualizarse cómo no se logra garantizar el derecho a la educación de niños no escolarizados. Tanto la delegación masiva (situaciones que pasan a ser del maestro comunitario, expresadas desde el: “hacete cargo”) como el no involucramiento del colectivo docente operan como limitantes para el desarrollo del PMC.

10.1.4 Síntesis de los Grupos de Discusión

Tabla: Representaciones potentes en los Grupos de discusión.

Grupos de discusión	Representación fuerte en cada Grupo
Grupo 1	La tensión entre: lo que es – lo que se debiera ser. El rol del maestro comunitario como rol en construcción se torna en un terreno fértil para la generación de tensiones entre el plano de lo que acontece y lo que se supone debiera acontecer.
Grupo 2	La interpelación de las prácticas. Interpelación a las prácticas instituidas desde las prácticas del maestro comunitario. La práctica de maestro comunitario aparece interpelándolos a ellos mismos en su calidad de maestros de aula y maestros comunitarios, a la vez que interpela al colectivo docente, a la dirección, a las familias y a la escuela.
Grupo 3	La marca de identidad. El rol adquiere un sello de identidad: ligado al deseo y compromiso con el cual se asume, y la impronta del trabajo comunitario.
Grupo 4 Integrado	La tensión: desazón y parálisis versus acción y transformación. Aparece la desazón tiñendo las representaciones acerca de las prácticas, en donde la vivencia es de sobrecarga y soledad. Dan cuenta a su vez de la posibilidad de rescatarse a sí mismas desde el deseo puesto al servicio de la tarea, teniendo como norte la posibilidad de seguir construyendo junto con.

Tabla: Representaciones de la escuela desde los Grupos de discusión

Grupos de discusión	Representaciones de escuela
Grupo 1	<p>Escuela enseñante, con un encuadre más flexible de trabajo, a partir de los intereses de los niños y propuestas lúdicas.</p> <p>Rescata al niño como sujeto de posibilidad y cambio, donde el vínculo con los niños y familias ocupa un lugar de relevancia.</p>
Grupo 2	<p>Escuela enseñante enfatizando en la dimensión afectiva y vincular en escenarios y modalidades diversas que parten de la flexibilidad que le asignan al PMC</p>
Grupo 3	<p>Escuela enseñante y continentadora, como espacio de referencia, que nuclea y da sentido de pertenencia a niños, familias y maestros.</p> <p>Representación de escuela construida en relación al entorno (a las diferencias culturales, los procesos de expulsión social), en donde se plantea la tensión entre vivencias de inseguridad y repliegue de la escuela sobre si misma versus acciones inclusivas de los maestros comunitarios (trabajo en redes, promoción de la participación e inclusión).</p>
Grupo 4 integrado	<p>Escuela enseñante donde hay un reconocimiento del otro como sujeto de derecho y portador de una cosmovisión a la cual respetar. Parte del reconocimiento de la diversidad cultural para desde allí desarrollar las propuestas pedagógicas de modo de no generar choques culturales.</p>

Tabla: Representaciones de las prácticas docentes

Grupos de discusión	Representaciones de las prácticas
Grupo 1	<p>Aspiración: Prácticas flexibles, en escenarios diversos. Por exigencias institucionales se asemeja el rol de maestro comunitario a maestro de apoyo. Reconocen que sus prácticas ofician de apoyo pero contemplando el componente comunitario: alfabetización en hogares y trabajo en red.</p> <p>Discrepancias entre lo que se hace y lo que se debería hacer con relación a las estrategias de nivelación y de aceleración. Nivelación como apoyo a la promoción: entendidas como prácticas del maestro de aula y del maestro de apoyo. Aceleración como estrategia propia del maestro comunitario.</p> <p>Vínculo más cercano, de mayor confianza con las familias. Cuestionamiento por parte de las familias a las propuestas de enseñanza de los maestros comunitarios (prácticas lúdicas versus didácticas más directivas). Contra las modalidades clásicas de evaluación que no se adaptan a sus prácticas.</p>
Grupo 2	<p>Núcleos resistentes a los cambios interpelan a los maestros comunitarios en el desarrollo de sus prácticas y están presentes en distintos actores de la comunidad educativa.</p> <p>¿Cómo hacer ese tránsito hacia formas más flexibles de trabajo cuando perciben que operan resistencias de la institución? ¿Cómo realizarlo en soledad? De allí que algunos maestros comunitarios queden sujetos a prácticas anteriores, reaseguradoras.</p> <p>La falta de formación específica en el trabajo con familias, el miedo (a la presencia de las familias en la escuela), la referencia a lo ya conocido (no convocar porque vendrán los de siempre) aparecen sujetando al maestro comunitario y constriñendo sus prácticas.</p> <p>El maestro comunitario se interpela a sí mismo en su rol de maestro cuando no logra establecer un correlato con</p>

	<p>su trabajo como maestro de aula.</p> <p>El maestro comunitario se ve interpelado por las variaciones en los lineamientos a los que debe responder, en donde se genera una tensión en torno a las modalidades de respuesta a dar (más o menos críticas).</p> <p>La generación de instancias colectivas de intercambio se torna en un modo de poder instalar la discusión acerca de las temáticas que interpelan para que las mismas no se constituyan en obstáculo, sino que puedan dar lugar a una acción transformadora.</p>
Grupo 3	<p>Modo particular de asumir el rol, desde una marca de identidad: desde el deseo y lo vocacional.</p> <p>Marca del legado histórico (escuela rural) en un fuerte relacionamiento con la comunidad.</p> <p>Los maestros portan consigo la escuela en el espacio comunitario.</p> <p>Posicionamientos con relación al PMC, a los criterios de inclusión de niños y las condiciones de trabajo, anclados en el compromiso con sus ideas, con lo que consideran justo, alejándose de lo preestablecido, de lo mandatado.</p>
Grupo 4 Integrado	<p>Escuela como espacio de negociación cultural que parte del respeto por la diversidad cultural habilitando al establecimiento de un vínculo con las familias basado en la empatía. Desde este marco el trabajo con la comunidad, la realización de propuestas socioeducativas y el trabajo en red, adquieren protagonismo.</p> <p>Prácticas que dejan de manifiesto el compromiso social del que se parte y que dan cuenta de niveles de acción y transformación.</p> <p>Sin embargo, por momentos la lentitud de algunos procesos, el no sentirse reconocido, el no contar con los andamiajes necesarios y el sentimiento de soledad en la tarea, entre otros aspectos, dan lugar a una sensación de desazón y parálisis. Prácticas que se van desarrollando en esa tensión entre la desazón y la posibilidad.</p>

Tabla: Representaciones de la incidencia del PMC en la Escuela, y de la escuela en los maestros comunitarios

Grupos de discusión	Representaciones de las incidencias: El PMC en la escuela – La escuela en los maestros comunitarios.
Inspección Oeste	<p>Escuela enseñante, donde los maestros comunitarios implementan dispositivos pedagógicos diversos, si bien perciben que el colectivo docente los impulsa a asumir la función de maestro de apoyo.</p> <p>Asimilación a lo ya conocido y a lo reconocido como necesidad de la escuela. Tensión entre lo que el maestro comunitario hace o quisiera hacer y lo que los restantes actores piensan que él debería hacer.</p> <p>Dificultades para la coordinación con el colectivo docente. Desde el deber ser: el planteo de una comunicación fluida. Contrasta con la ausencia de un tiempo-espacio para ello.</p> <p>El respaldo institucional asignado por la dirección al Programa contribuye a paliar esta situación.</p>
Inspección Centro	<p>El PMC aparece interpelando a la comunidad educativa (niños, familias, maestros y docentes).</p> <p>Las prácticas lúdicas interpelan la forma en que los padres conciben el acto pedagógico: pedagogía tradicional.</p> <p>A su vez los interpela a sí mismos como maestros en el modo de vincularse con las familias y a las modalidades que la escuela se ha dado para la inclusión de las familias, instalando una modalidad de relacionamiento más fluida, tomando a los padres como potenciadores de los aprendizajes de los niños.</p> <p>El maestro comunitario es interpelado por el colectivo docente, a la vez que sus prácticas interpelan a los maestros de aula.</p> <p>La flexibilidad de las propuestas de los maestros comunitarios permite entablar vínculos pedagógicos diferentes y conocer otros aspectos del niño y sus familias, visualizando niveles de logros que en situación de clase no siempre es posible observar. Ello genera por</p>

	<p>un lado un nivel de cuestionamiento a las prácticas que habitualmente se realizan en situación de clase, a la vez que desde el colectivo se da una desvalorización de las prácticas del maestro comunitario.</p> <p>Interpelaciones que llevan a distanciamientos entre maestros y maestros comunitarios, en donde los alcances quedan ligados a atributos personales de los maestros y al papel de la dirección con relación al respaldo al programa.</p> <p>Las resistencias ante los procesos: tensiones entre lo instituido y lo instituyente.</p>
Inspección Este	<p>Asimilación a un rol ya conocido. Imagen de Maestro de Apoyo.</p> <p>Lo institucional como potenciador o limitante (lineamientos, acuerdos y estrategias compartidas).</p> <p>Modificaciones en la forma en que algunos maestros comunitarios piensan ahora sus prácticas como maestros y en la posibilidad de traslado al colectivo docente de un saber diferente acerca de los niños y sus familias.</p>
Integrado	<p>Reconocimiento de la necesidad de acuerdos institucionales que posibiliten la generación de estrategias compartidas, en donde el rol de la dirección ocupa un lugar de importancia. Compromiso institucional que permita potenciar las acciones que como maestros comunitarios realizan. Los MC visualizan que cuando estas condiciones no están dadas los alcances del Programa se ven limitados.</p> <p>Las resistencias institucionales a cambios introducidos por el PMC hacen que algunas tareas desarrolladas por los maestros comunitarios se tornan en gestiones individuales en lugar de institucionales, operando como obstaculizador para el desarrollo de determinadas acciones (como ser garantizar el derecho a la educación). Tanto la delegación masiva como el no involucramiento del colectivo docente operan como limitantes.</p>

10.2 - Desde las entrevistas a los Maestros Comunitarios.

Breve introducción a las dimensiones de análisis.

El análisis de las entrevistas a maestros comunitarios se realiza a punto de partida de la construcción de cuatro dimensiones de análisis:

- La inclusión de la diversidad cultural: que contempla como subdimensiones la concepción de niño y familia y la apertura institucional.
- Los dispositivos pedagógicos singulares: analizando el desarrollo de las cuatro líneas planteadas desde el PMC – integración, aceleración, alfabetización en hogares y grupo de padres y madres- la dimensión comunitaria y el trabajo en redes.
- La apertura-clausura del colectivo docente a las prácticas del Maestro Comunitario: a través de la relación maestro-maestro comunitario, el posicionamiento de la dirección con respecto al PMC, y los nodos (trabas) comunicacionales generadores de posturas discordantes en el colectivo docente.
- Lo institucional: analizado a través de la caracterización de los Centros propuesta por Fernández Enguita, la interrelación de las tres dimensiones antes mencionadas, la relación instituido-instituyente, la caracterización de las escuelas comunitarias.

10.2.1 Inclusión de la diversidad cultural

❖ Acerca de los niños y sus familias

Con respecto a las concepciones en torno a los niños existen discursos diferentes, que por momentos se presentan como opuestos, en tanto es tomado desde lo que porta o deja de portar. Dicotomía discursiva que se instala entre el *sujeto de carencia* y el *sujeto de posibilidad* (Martinis, P., 2006). Situaciones, trayectorias, posiciones y condiciones del ser maestro que resultan más o menos habilitantes para el ejercicio del rol de maestro comunitario. Condicionamientos que se expresan luego a través de estas dicotomías discursivas y que dificultan el situarse como maestro en otro lugar que no sea el tradicional (en el salón de clase) y en otro lugar desde lo simbólico, incidiendo ello también a nivel de la apertura institucional al no poder posicionarse en el lugar del otro (del niño, de las familias).

Los discursos dicotómicos a los que hacía mención hacen referencia a que por un lado aparecen aquellos discursos que lo colocan al niño en el lugar de carente, en donde tendría lugar una reproducción de las relaciones sociales en las relaciones educativas. Desde este discurso amplios sectores de la población se consideran desde lo que carecen, tomándose la influencia de la familia y el medio como limitantes para el desarrollo y aprendizaje de los niños.

Por otro lado, discursos que toman al niño como sujeto de posibilidad, instalando la posibilidad de lo educativo independientemente del lugar de origen, tomando al niño como sujeto de derecho y de educación. Merecedor de recibir el legado cultural que la escuela tiene para transmitir, y en donde por tanto, no se le adjudican limitaciones en función de sus condiciones de vida.

Plantea Martinis “Un sujeto de la educación es alguien en proceso de humanización, colocado en posición de recibir un legado, de acceder a la transmisión de aquello que la humanidad ha sido capaz de construir históricamente y que le ha valido devenir precisamente en eso: humanidad. Es una cría humana, que necesita de la educación, de la transmisión, para acceder al estatus de sujeto humano. ¿Debe entonces un sistema educativo, una política educativa, tomar como punto de partida aquello que denuncia deshumanización en el sujeto de la educación o debe apostar a reconocer en ese otro aquello que lo convierte en un ser más de la misma especie, en alguien en proceso de humanización? La primera formulación lleva a un callejón sin salida desde el punto de vista pedagógico; la segunda, habilita una posibilidad” (Martinis y Redondo, 2006:14)

La concepción de niño es tomada como dimensión de análisis, por lo cual se analizará el discurso de las maestras con relación a la misma.

Desde el discurso de algunos docentes, se percibe una concepción de niño que resalta las potencialidades que presentan, en donde las

condiciones materiales de existencia no condicionan el relacionamiento de los niños y sus familias con la escuela. Los maestros plantean que si bien la zona cuenta con muchos asentamientos, los niños y las familias de esta escuela:

“son diferentes a las de otros barrios ... hay ese respeto hacia la escuela y hacia los docentes que en otros barrios se ha perdido, por ejemplo ... cuando vos comparas las familias, la escuela, la zona en cuanto a valores, en cuanto a rendimiento, en cuanto a un montón de cosas, vos te podés comparar por ejemplo con escuelas públicas de barrios de la costa” (Esc.1-MC)²⁷

Desde otros discursos los niños son tomados fundamentalmente desde la carencia:

“Una de las debilidades es el material humano, los chiquilines que vienen de contexto muy desfavorable y la fortaleza que tenemos es que es un grupo de maestros efectivos la mayoría”. (Esc.2-MC)

“La sensación de que nada les entusiasma (...) la actitud apática” (Esc.3-MC)

²⁷ Citas tomadas de las entrevistas a maestros comunitarios: (Esc.1 – MC) donde en primer término se ha colocado el número de escuela (1 por ser la primera cita tomada), seguida de MC aludiendo a que son maestros comunitarios. Posteriormente, en el cap. 10.4, cuando se analicen las entrevistas a maestros de aula y directores, se proseguirá con el mismo número de escuela dado en este capítulo (10.2). De este modo cada vez que aparezca (Esc1 -D) o (Esc1-M...) en el capítulo 10.4 se estará haciendo alusión a la misma escuela del cap. 10.2

Esto contrasta con el discurso del PMC que sitúa al niño como sujeto de posibilidad, en la medida que estas concepciones se está partiendo de la base de que los niños y niñas constituyen la debilidad del Centro. Partir de este supuesto es posicionar al otro en menos, connotarlo desde lo que no presenta.

Desde las concepciones que emergen en diversas entrevistas se establece una relación lineal entre las características que se les asignan a las familias y la imagen de niño.

“...el diálogo no existe entre ellos porque no se da eso del diálogo en la familia, entre los hermanos, del padre con los hijos. O es la música a todo lo que da ... o varios gritado a la vez, o la televisión, porque también no tiene la posibilidad de sentarse alrededor de la mesa porque no hay mesas en muchos hogares, no hay sillas”. (Esc. 2-MC).

Podría pensarse que se están estableciendo comparaciones con lo que constituyen sus parámetros de referencia anclados en las representaciones de familia construidas desde sus trayectorias vitales. De este modo se estarían tejiendo expectativas hacia el otro que no encuentran consonancia con lo que constituye la población escolar.

“En tu familia vos tenías un montón de cosas que te brindaban, valores, recreación, tu familia se hacía cargo de

todos tus derechos y a la escuela ibas a aprender lo que en casa no te enseñaban, lo académico lo aprendías en la escuela. Hoy eso ha cambiado porque los niños cada vez vienen más vacíos de esos contenidos familiares y la escuela tiene que hacerse cargo de eso.” (Esc.4–MC)

El contexto por su parte aparece prefigurando caminos en la medida que los niños y sus familias son significados desde la precariedad de las condiciones de existencia. Cuando se refieren a las expectativas de las familias con respecto a sus hijos plantean:

“la expectativa es de nada... No pueden llegar a pensar que su hijo pueda ir a la universidad, a la facultad, o al liceo. Se limitan a primaria y un año o dos de UTU”. (ESC.2–MC).

En expresiones de este tenor la concepción que está por detrás en torno a las expectativas de las familias y las proyecciones sobre el futuro de los niños, da cuenta de una suerte de sumisión a un horizonte prefijado. Ello condice con los planteos de Frigerio cuando expresa: “se ha construido y se construye una suerte de resignación a lo que es presentado como natural: algunos tienen mucha inteligencia, nacieron con ella; otros apenas recibieron algunos atisbos y a algunos, simplemente, no les tocó y carecen de ella. No han faltado enfoques científicos que justificaran esta desigualdad del reparto y agregando argumentos ajenos

a los propios, cada institución, cada familia, cada sujeto construyó y construye una representación de sí.” (Frigerio, 2005:3)

Las **familias** aparecen desde el discurso de algunas docentes visualizadas desde un lugar afectiva y empáticamente distante, remarcándose las diferencias culturales y sociales como sostenedoras de un abismo nosotros-ellos, llevando a pensar cómo se les dificulta comprender los modos de vida de estas familias al compararlas con sus propios marcos de pertenencia.

“El nivel cultural es sumamente descendido, como que no acceden. Hay que estar en esas cabezas, porque a uno le gusta ir al teatro, leer libros, por más que ellos por ahí tengan una biblioteca barrial no ocurre eso, vos le pedís una revista para recortar y te dicen no tengo nada”. (ESC.2–MC).

“No tienen hábitos alimenticios, o sea, variedad, han perdido hasta el gusto del paladar. El gusto del paladar de comida es guiso, y no sé si realmente preparan comida en la casa. Casas que hemos ido que tú veas que hay estructura de cocina, no. Comen en los comedores o comen en la escuela nuestra, a lo sumo tomarán mate.” (ESC.2–MC)

En este marco, el referenciar a la escuela con el posesivo “nuestra” estaría colocando en un plano de ajenidad a los niños; no sería la escuela

de ellos, los diferentes, los que portan otras características culturales. Cabe preguntarse ¿estas percepciones serán bidireccionales?, ¿las familias sentirán esta misma distancia con la institución?, ¿cómo podrán entonces estas familias identificarse con esta otra escuela?

Se percibe un discurso que concibe homogéneamente a la población, desde lo que no presentan, desde lo que carecen, no pudiendo percibirse sus potencialidades. Podríamos preguntarnos, si los niños y sus familias son connotados en términos de debilidades, ¿cómo construir y relacionarse con el otro partiendo de este supuesto?, ¿cómo trabajar desde ese lugar?

Frigerio proponer “interrogarnos acerca del modo en que esas representaciones conllevan e implican asignaciones de futuro (o la asignación de un futuro). Tanto más cuando esa atribución está condicionada a los orígenes (pertenencias) sociales y culturales de los sujetos y, vinculada a la naturalización de lo que no es natural, vuelve al origen un destino inexorable.” (Frigerio, 2005: 3)

En tal sentido, desde las concepciones que portan algunos docentes queda de relieve que hay quienes logran percibir, en contextos complejos, el potencial de estas familias, valorando lo que sí pueden o intentan hacer por sus hijos.

“Hay ese respeto hacia la escuela y hacia los docentes que en

otros barrios se ha perdido”. (Esc.1–MC)

“La comunidad es muchísimas familias que van para adelante, que quieren un futuro mejor para sus hijos, que dentro de la pobreza tratan de hacer un hogar, que tratan que los chiquilines estudien (...) Hay mucha droga (...) ahí mismo sucede todo, quien la vende, quien la consume, quien la procesa, todo (...) hay mucha familia trunca porque están presos por homicidio, por robo, mucho adolescente infractor (...) muchos jóvenes y niños en situación de calle de varios tipos.(...) Hay una preocupación por la educación de sus hijos, yo no creo que no la haya, hay quien no la pueden sostener desde un punto de vista educativo”. (Esc.5– MC)

Si bien se concibe a los niños desde lo que no presentan (apatía, falta de sostén familiar a los aprendizajes), se plantea que se instala la posibilidad de cambio a partir del trabajo con ellos desde un espacio diferente:

“Vas descubriendo que son sensibles y son afectivos (...) Abiertos a recibir todo y que lo mínimo que le brindes, el mínimo espacio y tiempo y esa mirada es fundamental. Ellos saben que son respetados entonces respetan”. (Esc.2–MC)

“Niños que te dicen: “yo no puedo, yo no puedo, yo no puedo”, aunque le des una plasticina: “yo no puedo”. Van empezando

a ver que pueden porque tenés ese estímulo, ese tiempo, ese espacio, ese lugar. Van encontrando espacios diferentes.”

(Esc.2–MC)

Cambio que se sustenta en el reconocimiento del otro como sujeto potente, capaz, con potencialidades a desarrollar, en donde gran parte del proceso pasa por el vínculo que se genera entre los distintos actores: niño-familia-docente, garantizando desde este posicionamiento el derecho a la educación en el reconocimiento de la condición de aprendiente de todo niño. Como plantea Frigerio *“Resistirse a la reproducción de desigualdades implica rehusarse a ser cómplices de un sistema de atribución de lugares que hace que ciertas vidas sean signadas por la dote de lo pensable, mientras que otras estén marcadas por la ausencia de dote y, por ello mismo, limitadas a su reproducción.”* (Frigerio, 2005: 9)

“Por más dificultades de aprendizaje todos los niños pueden lograr cosas, todos, no importa cuál sea su déficit, siempre puede lograr algo. Pero si los vínculos y la relación familia-escuela funciona y funciona, bien el niño logra más, como por arte de magia, (...) si no se quedaba en el salón logra comenzar a quedarse, logra aprender más y mejor. Sólo con esa presencia, ese ir a trabajar con él en el hogar, es simbólicamente muy importante. Los que no están en maestro comunitario piden ir (...) que vayas a la casa”. (Esc.5–MC)

Cambio que parte de la reflexión en torno a las estrategias pedagógicas desarrolladas por el docente, en donde existe un reconocimiento de la singularidad de cada niño adecuando características del formato escolar a los requerimientos de cada situación, de modo de posibilitar que el niño vaya constituyéndose en sujeto de aprendizaje.

“Van encontrando espacios diferentes, y vas buscando estrategias para que aprendan cosas que ya te digo, no es que el maestro no logró que aprendiera, lo tiene el niño, no lo puede expresar. Entonces vos buscás con otras estrategias hacer un crac, que es increíble pero que a veces es muy rápido y ese niño sufre una transformación. Pero no lo hiciste sola vos porque no tenés la varita mágica, lo viene trabajando el maestro de aula. (...) son espacios diferentes, con estrategias diferentes donde el niño logra, yo no sé si no logra conocerse un poco más a él mismo”. (Esc.5–MC)

Cambio que también se genera a nivel de la familia y el hogar, en donde la presencia del maestro comunitario va instalando sin proponérselo explícitamente la necesidad/interés de incluir modificaciones, tornando al hogar en un ambiente favorecedor para el aprendizaje de contenidos curriculares.

“Los espacios se han modificado todos, desde que entrás a un lugar donde no hay ventanas porque es todo chapas y es

oscuro (...) no hay mesas, no hay sillas, no hay nada, trabajás en el piso o trabajás parada, trabajás sobre las camas donde duermen o no hay camas donde dormir y trabajás en colchones. Pero a la 2º o 3º vez que vas hay una modificación, te pusieron silla, te pusieron mesa, me han armado con cajones mesitas con mantel, han puesto cajones para sentarte, y nunca se pidió nada, siempre trabajás donde ellos dispongan. Y bueno, si, se modificaron los espacios.”
(Esc.5–MC)

❖ **Apertura institucional**

La figura del maestro comunitario aparece estrechamente vinculada con la comunidad, tal como se expresa en el discurso que se transcribe, que sintetiza las concepciones de los maestros comunitarios.

“Maestro Comunitario para mí, sin dejar de ser maestro, nos hace ir un poco más hacia el medio que nos rodea, no estar tanto en la escuela sino salir”. (Esc.1-MC)

La salida de los maestros comunitarios hacia la comunidad expresa en cierto modo la apertura institucional. El maestro comunitario en su salida a la comunidad porta consigo a la institución, siendo visualizado como representante de la misma, en su figura la

escuela se traslada a la comunidad.

“Y de alguna manera cuando sale a la comunidad sale en representación de esa escuela a la que pertenece, es como la imagen que va más allá de la persona que ocupe el cargo, es esa escuela que se abre a la comunidad y que el maestro es el instrumento que hace que se de esa relación”. (Esc.4-MC)

“Meternos en la casa de la gente, en las familias, tratando de aportar un granito de arena, si bien lo principal problemática es la situación económica y nosotros eso no lo podemos resolver, pero si tratando de llevar un poquito la escuela hacia la casa, hacia el hogar. (Esc.1-MC)

Vivencias de la cotidianidad de las familias se traducen en propuestas didácticas, a la vez que lo escolar se instala en los hogares. El maestro comunitario oficia en tal sentido como un puente entre la escuela y el hogar.

“Hacer como de vocero de institución en la comunidad y viceversa, hacer eco de la comunidad en la escuela”. (Esc.6-MC)

La apertura institucional también puede visualizarse en la apertura de los docentes. Apertura a poder comprender al otro desde su singularidad, poniendo en juego una sensibilidad que permita empatizar

para desde ese entendimiento y generar determinadas acciones sin que ello constituya una actuación. Elementos contratransferenciales se ponen en juego de modo que el maestro comunitario logre comprender lo que las familias sienten y piensan, para así llegar a construir un vínculo de trabajo con ellas.

“De repente la primera vez golpeas y no te atendieron, la segunda vez vas y golpeás y no te atendieron, la tercera vez golpeas, y en algún momento vas a entrar, pero lo que tenés es que primero no sentir que te agreden porque no es una agresión a vos sino que tenés que entender que estás en una comunidad con su cultura, clarísimo. Segundo, paciencia, algún día te van a abrir las puertas (...) y terminan siendo las mejores familias después, las que más se prenden a vos después y te toman como una referencia a pesar de que les costó o les dio miedo al principio, pero no por no querer recibirte, por vergüenza a lo que tienen dentro del hogar, temores por lo que puedas ver, analfabetismo que no querían poner de manifiesto.” (Esc.5-MC)

Desde el discurso se plantea la imagen del docente cuestionando su accionar, redefiniendo acciones, teniendo como eje la enseñanza. Aparece por tanto la relación educativa, es decir que no sólo se remite a las características del niño sino a las posibilidades del docente de

cuestionar sus prácticas e introducir modificaciones en las propuestas didácticas.

“La sensación de que nada les entusiasma rebota distinto en cada maestro, maestros muy tradicionales (...) maestros que prueban cosas distintas. Igual es siempre una barrera, uno piensa que les va a encantar y el niño pide cuentas. Hace repensar. Lo disfrutan, pero les cuesta disfrutarlo.” (Esc.3-MC).

En el discurso de los docentes queda de manifiesto la reflexión sobre sus propias prácticas y a la vez poder posicionarse desde el lugar del niño, para desde allí introducir modificaciones en la relación educativa potenciando el vínculo y el sentido de pertenencia institucional. Hay por tanto aquí una apertura institucional hacia las necesidades del niño.

“El niño está captando en la clase, lo que no puede es trabajar. Pero de repente sí se pone a trabajar cuando tiene una relevancia y una importancia, que él entiende que es alguien dentro de la escuela. A mi me parece muy importante que los niños sientan a la escuela como propia. De eso se trata, las estrategias de enseñanza”. (Esc.5-MC)

Conocimiento del niño que lleva a privilegiar determinados contenidos por sobre otros en determinados momentos del proceso

educativo, generando previamente aquellas condiciones que le permitan acceder a otro tipo de conocimientos. Reafirmando al niño en su autoestima desde propuestas que le permitan confiar en sus posibilidades, trabajando contenidos actitudinales básicos que permitan generar un ambiente de trabajo, para posteriormente introducir contenidos conceptuales.

“Desde los hábitos de trabajo, la autoestima, que el niño se sienta seguro, querido, que él puede, con confianza en sí mismo. Todo antes te lo daba tu familia, ahora tu familia no te lo da por equis motivo, entonces tiene que haber un espacio en la escuela donde ese niño sienta que lo está logrando. Si tengo que ir a enseñarle matemáticas y lengua a un niño que por ahí siente que él como persona no existe (...).”(Esc.4-MC)

❖ **Síntesis: inclusión de la diversidad cultural**

Cada comunidad tiene elementos que la singularizan dotándola de identidad a partir del establecimiento de determinados códigos que les son propios. Estos aspectos de la comunidad se despliegan en las escuelas, pero la presencia de los maestros comunitarios en el medio les permite acercarse aún más al conocimiento de las características particulares de la misma.

Este contacto tan estrecho con la comunidad puede llevar a una inclusión operativa de la diversidad cultural, desde un aprendizaje de los códigos comunitarios, capitalizándolo en aras de lo pedagógico.

Pero este conocimiento de códigos culturales diferentes puede llevar también a una reacción de distanciamiento con la comunidad sentida como totalmente ajena, en donde la diversidad cultural se reconoce pero no se toma para potenciar las prácticas de enseñanza.

Algunos maestros reconocen la necesidad de un cambio en el modo que desde la escuela se conciba al niño, pudiendo dejar de lado el ideal de niño como construcción en abstracto, para poder tomar contacto con los niños en tanto sujetos reales que asisten a las escuelas.

“es como que le pedimos al chiquilín que se cambie el chip de la cabeza porque prácticamente le pedimos todo lo contrario a lo que hace afuera de la escuela. Entonces se trata de cambiarse un poco el chip la escuela también. Un poco más de empatía, lo que uno le pide a los niños que sea más acorde a lo que ellos viven”. (Esc.6-MC)

Ese conocimiento de la singularidad de los niños, y el establecimiento de propuestas alternativas contribuye a la construcción de una imagen diferente de escuela también para el propio niño, contribuyendo a la apropiación de la misma, a la posibilidad de “habitar la institución” (Duschatzky, 2007) dotándola de sentido.

“Los gurises a contra turno en una situación no formal viven la escuela de otra manera, la disfrutan de otro modo y hasta cuando no tienen que venir vienen igual”. (Esc.1-MC)

10.2.2 Dispositivos pedagógicos singulares

El papel del educador en relación al sujeto de la educación pasa básicamente por la posibilidad de transmitir el legado cultural a las nuevas generaciones. “Tiene que ver con transmitir algo, a la vez que se establece un vínculo. La posibilidad de dejar una huella tiene que ver con eso que se trasmite pero sobre todo con el vínculo que se establece. (...) no se puede ser educador si no se aspira a conservar algo, si no se apuesta a transmitir, legar algo. Esto, siempre supone una violencia, a la vez que una apuesta: creer que el otro puede hacer algo con eso que se le lega; más allá de toda determinación y de todo contexto. Allí, en eso no previsto que un otro puede hacer con algo que le es legado, es donde está la salida, el futuro, lo que vendrá a recordarnos que esta historia no ha acabado”. (Martinis, 2006: 268-269)

La transmisión de ese legado nos remite a la dimensión pedagógica que define a la docencia. Dimensión pedagógica que desde el discurso de los docentes da cuenta del atravesamiento de lo social;

aspecto que es explicitado como forma de preservar la especificidad de la práctica docente.

“Maestro comunitario es mucho pero sin perder el perfil pedagógico, porque tendés siempre a lo mismo: ¿cómo arreglamos todo el entorno para que este niño pueda aprender, para que pueda hacer la escuela, para que pueda estar bien con su maestro, con sus compañeros, integrado, aprender, mejorar sus estrategias de aprendizaje?” (Esc.5-MC)

Desde el discurso de los docentes el vínculo que se establece entre los distintos actores es definido como aquello que caracteriza sus prácticas, diferenciándolas con respecto a las del maestro de aula la posibilidad que tienen como maestros comunitarios de articular y tender puentes entre los distintos actores de la comunidad educativa.

“Ser maestro comunitario es vincularnos más, o estar más cerca de los niños y ser como un nexo entre la institución, los niños, las familias y el resto de los compañeros”. (Esc.6-MC)

Práctica docente que enmarca en las 4 líneas propuestas por el Programa Maestro Comunitario: integración, aceleración, alfabetización en hogares y grupo de padres y madres.

❖ Líneas del Programa Maestro Comunitario

Línea: Integración

La línea de integración constituye, desde el discurso de los docentes la línea desde la cual mayoritariamente se trabaja. Ninguno de los docentes entrevistados manifestó no trabajarla, sino que por el contrario es de las líneas que más desarrollo ha tenido y en donde los docentes visualizan con más claridad los logros alcanzados.

“La línea más fuerte nuestra este año fue integración, porque aparte sin ser apoyo escolar la segunda demanda más importante venía por la integración.” (Esc.6-MC)

“Es una de las líneas que más resultado nos ha dado porque se aprecian los cambios en el correr del año.” (Esc.1-MC)

Desde el discurso de los docentes queda de manifiesto el impacto que genera este dispositivo en los niños, en la medida que se perciben transformaciones que se evidencian en el cambio de actitudes.

“La línea de integración que ha sido bastante buena. Fue muy rica la experiencia de los niños que la pudieron sostener, era un espacio y un tiempo más en la escuela para poder hacer otras cosas, y fue positivo”. (Esc.3-MC)

Se visualiza la construcción de un vínculo personalizado, de un espacio potencial de aprendizaje más íntimo y sostenido, visualizándose la reflexión de los docentes acerca de sus prácticas de enseñanza y la generación de formas diferentes de abordar los contenidos curriculares. Formas que ya no parten del soporte clásico –cuaderno-, sino que parten de otro tipo de vivencias y experiencias. A su vez el clásico aprestamiento –práctica- se cambia por otras actividades que generan mayor interés en la medida que apelan a aspectos más creativos.

“Encontrar un espacio donde ellos puedan hacer cosas diferentes, que estén aprendiendo a medida que lo están haciendo pero que no sea: “sacá el cuaderno y vamos a practicar”, porque eso habíamos visto, la experiencia nos había dejado la certeza de que ese no era el camino. (...) La parte pedagógica pero arrancando desde otro punto de vista”
(Esc.4-MC).

La dimensión del deseo cobra relevancia en la medida que es desde ese lugar que los niños se posicionan de un modo diferente al aprendizaje.

“La actitud apática con los niños de comunitario no pasa, de ese niño tímido e inseguro (...) reforzarles la autoestima.”
(Esc.3-MC)

“Los gurises veían el fruto del trabajo de ellos también y como

que estaba bueno (...) Vimos que los niños venían con ganas, convencidos de lo que iban a hacer, con ganas de hacerlo, y que después los productos fueron muy buenos". (Esc.4-MC)

Representación que da cuenta del lugar de pertenencia institucional que se va gestando. Al decir de Duschatzky "La escuela deviene un espacio cuya habitabilidad depende de los que están a su cargo. No es la codificación de sus espacios lo que la hace funcionar, sino la tonalidad que le imprimen sus presencias". (Duschatzky, 2007:.28)

"Gurises que te llegan a las 8 y se quedan hasta las 5 (...) Que no los podés hacer irse, porque les decís "estás desde las 8 de la mañana, tenés que ir a tu casa (...)" Y te dicen "no, no" (...) es síntoma de que la escuela es un lugar disfrutable, un lugar donde quieren estar". (Esc.6-MC)

La intimidad que ofrece este espacio en tanto grupo reducido, permite que vayan construyendo en el vínculo con los otros y con la tarea una imagen valorada de sí mismo.

"En un espacio más chico, en un grupo más reducido se sienten bien (...) sobre todo rescatar el placer de lo que hace."
(Esc.2-MC)

"No es lo mismo el niño que venía al principio a maestro

comunitario, que era niño que permanecía aislado, que cuando se integra al resto del grupo (...) Hay muchos niños que tienen muy baja autoestima, esto de hacerlos sentir especiales, de que vienen a maestro comunitario no porque tienen problemas sino porque los eligieron porque son especiales, hacerlos sentir como que son importantes les sube muchísimo la autoestima y eso hace que trabajen mejor en la clase”.

(Esc.1-MC)

La autoestima de los niños se ve reafirmada lo cual encuentra correspondencias en lo que son los aprendizajes. Los niños aumentan la confianza en sus posibilidades al sentir que pueden hacer, decir, pero también que pueden equivocarse. La imagen de la nota y el juicio como mecanismos de selección y discriminación entre pares, no opera en el espacio de maestro comunitario. Ello habilita a una mayor libertad de expresión de los niños, en donde se sienten escuchados y en donde se permiten equivocarse sin experimentar temor en ello.

“Otro tema es el refuerzo de la confianza que los chiquilines tienen en sí mismos, porque eso también se ve, los chiquilines te dicen: “ahora sí sé”. (...) O se animan a preguntar o a errar porque te dicen: “¿si me equivoco no importa?” (...) O te piden: “tal cosa ¿me enseñas?.” (Esc.6-MC)

Estos cambios en los niños generan a su vez repercusiones en el colectivo docente en la medida que trascienden el espacio del grupo de integración para reflejarse en el aula.

“La verdad que nos ha dejado maravillados y los mismos maestros dicen: “sabés que me contó todo lo que hicieron”, que antes ni hablaba, pero va en eso, en las experiencias vividas que tienen.” (Esc.6-MC)

“Las maestras mismas nos dicen: “qué bien fulanito que antes parecía que no estaba en el salón, que antes no se hacía sentir de ninguna manera y ahora juega con los compañeros, conversa”, enseguida se nota, enseguida”. (Esc.1-MC)

Cambios en los niños que a su vez generan modificaciones en las prácticas docentes en la medida que reafirma a los maestros comunitarios en sus propuestas.

“Vimos que los niños venían con ganas, convencidos (...) Entonces a partir de ahí al año siguiente dijimos: “bueno, esto tiene que cambiar.” (Esc.4-MC)

Propuestas didácticas en donde se ponen en juego aspectos más pragmáticos, ligados a un hacer concreto, a lo vivencial, a lo lúdico, como vehículos para el aprendizaje.

“Hacer cosas diferentes, que estén aprendiendo a medida que

lo están haciendo.” (Esc.4-MC)

“Para sacar algo de ellos, no es más de lo mismo. No le puedes dar más de lo mismo de la clase porque sino no hay un cambio. (...) ponerlo en situación de aprendizaje pero más como un juego, como algo más distendido (...) vemos que ellos se sienten felices porque sienten que pueden”. (Esc.2-MC)

“Todos los viernes salimos y hacemos un álbum de recuerdos donde ponemos a donde fuimos, con memorias de los lugares, qué me impresionó y yo qué se, fuimos variando”. (Esc.6-MC)

La línea de integración constituye un espacio que rescata la posibilidad de construir desde el encuentro con el otro: el vínculo con los pares y adultos, el vínculo con el aprendizaje, enfatizándose más en el proceso de aprender y en la afectividad, que en los contenidos a enseñar. Las maestras plantean la necesidad de ofrecer propuestas diferentes de modo de generar la atención y deseo de aprender en los niños. La propia diagramación del espacio escolar, la disposición de los materiales al alcance de los niños, la ampliación en los márgenes de libertad se torna en un facilitador para la tarea, retroalimentando también el vínculo de confianza del niño con sus compañeros y con la maestra comunitaria.

“El pizarrón está pero casi no se usa, hay un espacio, un lugar donde tienen libros de cuentos y juegos, entonces ellos entran y cada uno va a la computadora, o a los libros, o a los juegos.

Es decir, hay como una especie de libertad (...) por este medio sacar mucho lo de dentro, te cuentan cosas que él en otra situación no te cuentan". (Esc.2-MC)

"Estás en un grupo de integración donde jugamos con lo corporal y hacemos títeres, y hacemos teatro y salen cosas impresionantes; o hacemos manualidades y comparten todos los materiales, pueden poner su creatividad, nadie los juzga porque yo no pongo notas, no pongo conceptos, no pongo nada, el niño se siente muy libre, muy liberado en eso."
(Esc.5-MC)

Desde el discurso de los docentes se perciben diferencias en cuanto a los contenidos que se seleccionan y privilegian. Por un lado están quienes enfatizan en los contenidos procedimentales y actitudinales como base para el desarrollo de contenidos conceptuales.

"No había mucho cambio entre la actividad que hacía la maestra de clase y la que hacíamos nosotros, era como aquello del maestro particular. El niño venía a hacer con nosotros lo que la maestra te decía: "Bueno mirá, le cuesta las operaciones, le cuesta". Entonces venían y hacían con nosotros algo más creativo pero no mucho más porque lo que hacían era practicar eso que al niño se le dificultaba. (...)

¿Qué buscábamos? El cambio de actitud de los gurises. Creo que hay que arrancar más que por las sumas y las restas por el cambio de actitud.” (Esc.4-MC)

Por su parte, la selección de contenidos ligados a los hábitos saludables puede ser leída desde una actitud disciplinadora.

“No le puedes dar más de lo mismo de la clase porque sino no hay un cambio. Por eso nosotros trabajamos mucho el tema de la salud y lo social, todo lo que sea higiene, enfermedades, la parte de cuentos y creatividad. Apuntamos más a la parte de comunicación, al lenguaje”. (Esc.2-MC)

En otros casos la dimensión del conocimiento adquiere relevancia al enfatizarse en los contenidos conceptuales.

“Pero aparte tienen un nuevo repertorio o acervo de experiencias que después cuando la maestra habla no sé, del puerto, ellos dicen: “a sí”, y levantan la mano y dicen: “yo fui a la ciudad vieja”. Las vivencias que pudieron lograr para después transmitir (...) el acervo cultural para escribir, para dialogar, eso estuvo muy bueno.” (Esc.6-MC)

Encuadres y propuestas pedagógicas diferentes que encuentran resistencias a nivel de algunas familias en la medida que no responden a

sus ideas previas en torno a lo que es “ir a la escuela” y aprender. Romper con la lógica del cuaderno y el pizarrón, no es sencillo tampoco para los padres. Actividades más libres, creativas o que impliquen la puesta en juego del cuerpo y lo lúdico no parecen ser para las familias un camino para el aprendizaje escolar. Salidas, modelados, artesanías, expresiones, entre otras, no siempre son visualizadas por las familias en su dimensión educativa.

“Y al principio fue para nosotros muy difícil porque cuando íbamos a los hogares a decirle a los padres que sus hijos habían sido seleccionados por los maestros para integrar el proyecto, lo primero que nos preguntaban era qué era lo que íbamos a hacer. Cuando les decíamos que en realidad íbamos a trabajar a través de proyectos, que la idea no era tener un cuaderno, muchos nos miraban como diciendo: “ta, bárbaro”, muchos nos decían de una que no iban a ir (...) porque ellos tenían la idea de que si no iban a trabajar en un cuaderno y a practicar lo de la clase ¿para qué iban a ir?, eso era ir a perder el tiempo, entonces costó mucho sacar eso, o sea valorar ese tipo de trabajo, mostrarles que bueno, capaz que por ahí en otro lado no tienen el espacio para hacer ese tipo de cosas y que está bueno que lo hagan, que implica otro tipo de aprendizajes.” (Esc.4-MC)

“Hubo muchas familias que: “¿vienen a jugar? a jugar no”

porque claro también la familia viene con una idea a la escuela y lo que la escuela quiere, demanda o le da valor es eso. Está desvalorizado en la familia eso: “si viene a jugar no lo traigo, que no venga” No entienden el aprendizaje de otra forma que no sea con el cuaderno y a escribir.” (Esc.6-MC)

Línea: aceleración

Las trayectorias escolares de los niños no siempre encuentran coincidencia con la trayectoria estipulada por el sistema –un grado por año-, debido a situaciones de diversa índole tales como la repetición, la asistencia intermitente y el abandono escolar. Estas situaciones conllevan a que algunos niños requieran de otros tiempos para acceder a determinados logros escolares exigidos para el pasaje de grado, los cuales no necesariamente son realizados en el transcurso de un año curricular generando en algunos casos desfases importantes entre la edad cronológica del grupo de pares en la situación de clase.

Atendiendo a las “trayectorias reales” que realizan los niños es que desde el PMC se desarrolla la línea de aceleración como forma de contribuir a la adquisición los aprendizajes necesarios que le permitan al niño la incorporación a un grado que se encuentre más próximo a su edad, en donde los intereses de los niños puedan verse contemplados y se estimule el lugar de aprendiente del niño.

“Originalmente aceleración es aquel niño extraedad que está en clase chica o que tiene un ausentismo muy importante entonces no ha podido evolucionar en la escuela, entonces el maestro comunitario lo prepara para adecuarlo y llevarlo al año que le corresponde por edad: si está en 2do. con 12 tiene que ir a 6º o ir a 5º y lo vas preparando junto con el maestro de aula para que haga ese salto”. (Esc.5-MC)

En las escuelas, la línea de aceleración es concebida de diversas maneras: como nivelación para el grado y como aceleración para el cambio de grado:

“¿Qué pasa en las escuelas? Hay otro tipo de aceleración que necesitamos: el niño que tiene un retraso dentro del aula, que está con riesgo de repetición, que no puede estar en el grupo de 30 porque se perdió, entonces se hace una “aceleración diferente”, que trabajás con el niño aquellos puntos fundamentales del año para que ese niño se incorpore a la clase (...). Vas a encontrar que en otras escuelas lo que hacen es aceleración de este tipo que es un apoyo y eso no es Maestro Comunitario ¿ta?”. (Esc.5-MC)

La línea de la aceleración está pensada desde el lugar del niño como sujeto de aprendizaje, como forma de brindarle una oportunidad

donde hacer efectivo el derecho a la educación, al recobrar el deseo de aprender reencontrándose como aprendiente. Y desde el lugar del maestro comunitario como enseñante. Se monta de este modo un dispositivo pedagógico singular, en donde a través de un encuadre de trabajo diferente el niño encuentre la posibilidad de ir accediendo a determinados contenidos curriculares.

“En este salón, que tu viste la paz que hay, si te pongo música, pongo una alfombra con libros y juegos, tienen una biblioteca a la que abren y es toda de ellos, nos sentamos 4 o 5, me siento con ellos, jugamos con números, jugamos con letras, jugamos escribiendo, jugamos con cuentos, cada uno habla y dice las cosas que quiere decir increíblemente porque se siente en un ámbito muy íntimo.” (Esc.5-MC)

Sin embargo, la línea: aceleración puede ser pensada desde el lugar del docente de aula, tal como aparece desde otros discursos docentes. En tal sentido se plantean en qué medida el desarrollar esta línea de trabajo no significa desconocer el trabajo de sus colegas y desvalorizar sus apreciaciones y juicios que los llevaron a optar por la repetición del grado.

“Nosotros una línea del PMC que no la trabajamos por un tema de convicciones personales es el tema de la aceleración, por un tema de respeto al trabajo del maestro de

años anteriores (...) en una asamblea en la escuela un día de contexto el colectivo docente resolvió hace un par de años atrás no trabajar sobre esa línea (...) ¿Cómo va a haber un niño de 13 años en 4º? Bueno, hubo gente que evaluó: o que el gurí no hizo nada, o que le serviría estar un año más, que es una oportunidad que vuelva a cursar.” (Esc.1-MC)

A su vez se plantea la aceleración ligada al concepto de expulsión educativa, identificándola como un mecanismo institucional que en lugar de garantizar el derecho a la educación deja al niño expuesto a una situación de desamparo.

“Cuando vos tenés discutido eso y después te encajan una línea de aceleración, lo que hay en el fondo es tratar de abatir la repetición de forma fantasiosa, artificial, de sacar a los gurises problema afuera de la escuela y tirarlos para afuera directamente”. (Esc.1-MC)

Surgen cuestionamientos acerca del sentido de la aceleración y su cometido último, el fin al cual cumplen. Se descentra la argumentación de la aceleración como dispositivo de enseñanza para visualizarse como instrumento de validación de resultados educativos. La trayectoria educativa real de los niños pierde peso en el discurso para centrarse en el sistema educativo y las políticas educativas.

“Ha habido de Rama a acá una serie de Proyectos y Programas que de una u otra manera apuntan a bajar de forma artificial el tema de la repetición, mostrando resultados ante créditos internacionales que le piden logros. Hay una necesidad de mostrar resultados, logros y cosas en Programas que son caballitos de batalla para lograr ciertos objetivos (...) es una línea bastante controversial. Hay gente que la hace y la hace muy bien pero nosotros pensamos en lo que hay en el fondo.” (Esc.1-MC)

Línea: alfabetización en hogares

Con relación a las familias se evidencian dos posicionamientos bastante diferenciados en la forma de concebirlas, pero niveles de coincidencia en cuanto a la afectación que genera en ellas como maestras comunitarias. Las situaciones de vida de las familias impactan en las docentes movilizándolas afectivamente. Situaciones ante las cuales se les estaría dificultando tomar una distancia operativa que les permita vincularse saludablemente.

“Cuando te abre las puertas de la casa entrás ahí y se abren las puertas de muchas cosas y yo salía como muy cargada de cosas y sentía que mi tarea educativa nunca la podía hacer, o

porque llegaba y la señora estaba muy angustiada y en realidad yo iba con el bolsito con los juegos, con las letras, y en realidad la atención era para la mamá, el niño, en un segundo plano. (...) Esa situación a mi como que me agotó, me hizo ir con miedo a las siguientes familias". (Esc.3-MC)

"Después vas a tu casa y de noche empezás a pensar, eso es en los primeros tiempos, en la adaptación. Esto te endurece en algunas cosas y te ablanda en otras". (Esc.2-MC)

Cabe destacar que la línea de alfabetización en hogares al ser la más distante a las tareas generalmente desempeñadas por los maestros en las escuelas, es potencialmente movilizadora, en tanto fuente de ansiedad y tensión ante lo nuevo.

Movilización que se acentúa cuando existe poca capacidad de empatía y comprensión de la diversidad cultural y cierta rigidez para vincularse con el otro.

"El trabajo con padres y la alfabetización en hogares a nosotros como que nos cuesta, yo te digo sinceramente, a mi me parece como chocante ir a la casa del otro, meterme en la casa e intentar hacer una actividad. (...) Nosotros hemos ido si, hemos ido a charlar, hemos llevado material, revistas, libros, hemos dejado pero. Nosotros hemos ido a tener esa entrevista en la puerta con las madres. (Esc.2-MC)

La alusión a la entrega de materiales remite a una tradición asistencialista, brindarle lo que no posee, sin poder hacerse cargo de la posibilidad de construir junto con el otro.

“Hay casas en donde nos dicen ‘pasen, pasen’. Entonces nosotros llegamos al portón... Yo no entro, yo no puedo, capaz que es mi personalidad... Pero el sentir el olor, más allá de que para mi es invadir, no sé, no puedo. He entrado hasta el portón, la puerta, he visto. Pero ya de ahí a estar un rato trabajando con el otro”. (Esc.2-MC)

Se evidencia aquí la paralización que genera el acercarse a lo diferente, a lo que se aleja de los parámetros considerados válidos desde sus marcos culturales de referencia. Podríamos preguntarnos ¿cómo logran estas maestras contactarse con las familias, con la comunidad desde un posicionamiento tan asimétrico? La línea de alfabetización en hogares es poco viable de desarrollarse desde este posicionamiento.

Pero también esta línea puede ser movilizadora en tanto sinónimo de oportunidad para la reflexión y la creación. En tal sentido traen en sus discursos la dimensión del disfrute y el compromiso con la tarea, desde una actitud empática, en donde existe la posibilidad de contactarse con el otro y con las resonancias que genera en ellas, rescatando el lugar de la

dimensión comunitaria en la tarea.

“En realidad la línea de alfabetización en hogares es como la que más nos llenó, es la más desafiante, la que más te mueve, de repensar todo, de repensarte como persona, como maestra, como que te mueve muchas cosas.” (Esc.3-MC)

“Para mí cuando surgió lo de maestros comunitarios, cuando lo leí dije: “esto es para mí”, era lo que me estaba faltando, sentí que era algo que me estaba faltando dentro de la escuela de contexto, y era la conexión con el hogar. Por eso yo siempre resalto que la punta más sobresaliente del maestro comunitario es la salida al barrio y al hogar. (...) El maestro comunitario que no sale al hogar no está siendo maestro comunitario, para mí ser maestro comunitario es salir a la comunidad.” (Esc.5-MC)

Desde este lugar de revalorización de lo comunitario se torna posible el construir junto con, apuntalando a los adultos referentes para que puedan asumir su lugar en el acompañamiento en el proceso educativo de su hijo.

“Trabajás con la familia toda, y en general no tenés problemas, la familia te espera, te espera todo el año, jamás te van a cerrar una puerta. (...) La ida al hogar es pedagógica también, es para que la mamá vea cómo puede aprender, quizás qué estrategias utilizar, cómo lo puede ayudar para

hacer los deberes, quizás que no lo lleva a ninguna institución que están ayudándolos con apoyo escolar”. (Esc.5-MC)

La línea de alfabetización en hogares permite afianzar el vínculo familia-escuela, centrándolo en la dimensión pedagógica, de modo de posibilitar una mayor articulación entre lo que es el proyecto institucional de la escuela y las familias, a través de la realización de proyectos conjuntos en donde la tarea nuclea.

“Con las familias, el poder unificar una propuesta que de repente parece muy divorciada: la de la escuela con la de la casa”. (Esc.6-MC)

“Ellos estaban contentísimos con lo que habían hecho, trabajó la madre, trabajó el padre, trabajaron (...) no es que hacemos un trabajo distinto en la escuela que en las casas, no, lo que trabajamos en la escuela lo trabajamos en la casa.” (Esc.4-MC)

Dispositivo este que a su vez genera modificaciones en el niño, que se traducen en primera instancia en el vínculo con el maestro comunitario. El niño se siente rescatado en su singularidad, en un proceso subjetivante en donde se siente reconocido y valorado.

“Desde que el maestro comunitario va al hogar, pisa el hogar y habla con la madre hay un cambio, al otro día hay un

cambio: el niño viene y te saluda, creo que se siente más importante, conociste su hogar y su familia, hay un reconocimiento natural del niño y hay un vínculo que inmediatamente se establece: “fuiste a mi casa”, es algo muy importante, ese niño que de repente nunca te miró al otro día viene y te da un beso”. (Esc.5-MC)

Línea de trabajo: Grupo de padres.

Desde el discurso de los maestros comunitarios se puede visualizar al PMC como una oportunidad de integrar a las familias, haciéndolas partícipes de la vida escolar:

“Para mi ser comunitaria es como tener una herramienta más, que no es sólo el niño, es tener un tiempo más flexible para ir al encuentro de las familias, para implicar a las familias en este trabajo”. (Esc.3-MC)

El contar con instancias para la participación en el ámbito escolar promueve la inclusión social de las familias, algunas de las cuales transitan por situaciones de exclusión social.

“En el asentamiento hay marginados, quienes se automarginan y quienes están marginados por los propios marginados, es

terrible en ellos. Yo tengo una familia totalmente marginada por el propio asentamiento y no logran levantar cabeza porque los echan, nadie los deja jugar con sus hijos, no digo que sean palomas blancas, dentro del asentamiento hay códigos”.
(Esc.5-MC)

Familias que han roto los vínculos con otras familias de la comunidad y con la escuela, encuentran a través del maestro comunitario un camino que contribuye a la reconstitución de las tramas vinculares. El grupo de padres se torna en un medio para la inclusión de las familias.

“No tienen ni idea de cómo acercarse porque hay una automarginación”. (Esc.5-MC)

“Me parece que el maestro comunitario es como un medio, un instrumento para mejorar los vínculos entre la escuela y la comunidad. Los vínculos que están rotos, es como aquella herramienta que tiene la escuela (...).” Esc.4-MC)

En cuanto a la conformación de Grupos de Padres, fue la línea que quedó más desdibujada en las entrevistas, habiendo poca referencia desde el discurso de los docentes a la misma. Parecería ser un dispositivo complejo de sostener en el tiempo y que exige una participación constante.

“Si vos estimulás a los padres y hacés un trabajo con padres, los padres en general son de estar y de venir a la escuela (...)

estoy convencida de que es una comunidad que si vos le abris las puertas responden y responden bien. ... en general la escuela está bien conceptuada en la comunidad. La escuela sigue siendo un referente.” (Esc.4-MC)

❖ **La dimensión comunitaria y el trabajo en redes.**

Se visualiza desde el discurso de las maestras comunitarias una necesidad de delimitar el alcance de sus prácticas desde su especificidad disciplinar, lo pedagógico;

“No es que estés haciendo trabajo social, sino que todo lo invade el trabajo social ¿no?, pero vos apuntás a cómo mejorar este chiquilín para que vaya a la escuela y esté mejor y aprenda más”. (Esc.5-MC)

El componente educativo de las prácticas aparece también desde las derivaciones a las familias que plantea el maestro comunitario.

“Derivar, tender puentes, facilitar el camino, pero ese camino lo tiene que transitar la persona que tiene que aprender, porque yo ya lo se, no tengo que transitar yo el camino. Entonces me posiciono en ese lugar para que el otro lo entienda y lo logre”.
(Esc.5-MC)

Delimitación que las resguarda de la posibilidad de incursionar en prácticas correspondientes a otros campos disciplinares.

“El maestro comunitario no puede trabajar solo, tiene que haber un equipo que lo ayude, que lo sustente, que lo avale en muchas cosas, nosotras somos maestras, no somos asistentes sociales, no somos psicólogas (...).” (Esc.6-MC)

“Es parte de ser maestro comunitario eso, no confundir roles, no somos psicólogos, no somos asistentes sociales, como maestros siempre decimos “somos casi, somos casi y en un lugar somos maestros”. (Esc.5-MC)

Esta necesidad de reafirmar los alcances de sus prácticas se incrementa, llegando incluso a cuestionarse su especificidad como maestras comunitarias, en tanto no existen procesos formativos que unifiquen el posicionamiento y accionar de los maestros comunitarios.

“Ni siquiera somos maestros comunitarios, o sea somos maestros comunitarios de hecho, pero quién vino a formarme a mi para que yo hiciera trabajo comunitario, ¿es lo mismo ser maestra de aula que ser maestra comunitaria? Nadie. Nos pusimos la camiseta y salimos a trabajar, nada más”: (Esc.6-MC)

En este ponerse en juego en un hacer concreto y construir desde

ese lugar una práctica profesional, estas maestras comunitarias van incorporando la dimensión comunitaria en su quehacer cotidiano.

“Este año nos pusimos a tener una fuerte presencia de la escuela en el barrio, del tipo: “venimos a ver cómo anda la gente (...), para armar una propuesta que la gente sienta deseos de participar y en verdad le sirva”.” (Esc.6-MC)

Dimensión comunitaria que van construyendo desde la lógica de la comunidad y no desde el saber técnico, en la medida que parte de los intereses y necesidades de las familias. Se visualiza claramente la existencia de dos alternativas a la hora de trabajar con la comunidad, por un lado el cumplimiento de un precepto: trabajar en la comunidad, desde una participación ilusoria de las familias; por otro lado la concientización y compromiso respecto al mismo: trabajar con la comunidad, co-construyendo proyectos.

“Además de pensar con qué se le va a la gente, porque me parece una cuestión de respeto con la gente con la que estás trabajando. Una cosa es que yo vaya a proponerte hacer un librito de cuentos porque yo tengo que justificar el sueldo (...).” (Esc.6-MC)

El establecimiento de este tipo de vínculo con la comunidad sitúa a los maestros comunitarios en una posición de horizontalidad. En la

imagen de la túnica aparecen representadas concepciones de lo escolar con relación a la comunidad. La túnica, como portadora de institucionalidad es tomada por algunos maestros comunitarios como imagen de la distancia nosotros-ellos, mientras que para otros es señal de identidad.

“La opción de no usar túnica es la opción por llegar lo más llano posible, sin marcar la diferencia: “yo soy el de túnica y vos sos el que está por debajo de mí”.” (Esc.1-MC)

“Nadie se va sentir violentado o mal por la túnica, porque aparte nos conocen de túnica. El hábito no hace al monje, porque si vos andás sin túnica y seguís teniendo la misma actitud es lo mismo que llevaras la túnica, da lo mismo; o podés ir con una actitud diferente y con la túnica y representar que tu actitud es actitud en la escuela cuando llevás la túnica”.

(Esc.6-MC)

En estos maestros comunitarios queda de manifiesto una estrecha relación entre lo que constituyen las representaciones acerca de las familias y sus posicionamientos en la práctica. Se establece entonces un proceso a partir del cual se modifican también las representaciones de las familias hacia la escuela.

“Ayuda a cambiar un poco el imaginario que tienen uno del otro, el imaginario que tiene la escuela de las familias y el imaginario que tienen las familias de la escuela, las dos cosas

me parece. El tema de dejar de ver a la escuela como un policía que me va a controlar, que no puedo ir a anotarlo porque no tiene cédula, me van a llevar al INAU y todo ese tipo de cosas, a: bueno, a la escuela me puedo acercar y me pueden enseñar cómo hacer, o el chiquilín puede empezar la escuela y mientras voy tramitando los documentos". (Esc.6-MC)

Distancia en el vínculo familia-escuela que ha sido potenciado por mecanismos institucionales de clausura. Mecanismos a través de los cuales la escuela fue plegándose sobre sí misma, cerrándose al entorno mediante mecanismos de control y poder.

"El 70% de los escuelas tienen carteles en la puerta que dicen 'prohibido el ingreso a padres en el horario escolar', te mencionan la circular del Codicen que lo prohíbe que es del año 99, porteros eléctricos, candados, timbres que tocás y nadie te abre la puerta en media hora, entonces todo eso es lo anti comunitario. Podríamos hablar de violencia simbólica inclusive. La escuela es especialista en violencia simbólica y en dar señales claras hacia la comunidad en donde está inserta: o no te quiero o te quiero, y no hay punto medio. Entonces una escuela que vos llegas y está cerrada a cal y canto, y que no logras que nadie te atienda es una escuela

que no puede trabajar o lo está haciendo de una pésima manera la dimensión comunitaria; esa es la base.” (Esc.6-MC)

La figura del maestro comunitario posibilita la instalación de un vínculo diferente con el entorno, de apertura, que contrasta con las representaciones de escuela a las que se aludía anteriormente.

“En el tema de Maestro Comunitario me parece que la influencia con la comunidad viene más por ese lado, de animarse a ir más a la escuela al verla como un lugar más abierto (...) Que puede ir a solicitar ayuda, que no los están fiscalizando tipo policíacamente”. (Esc.6-MC)

El encuadre de trabajo flexible le permite a los maestros comunitarios establecer vínculos con otros actores y referentes institucionales de modo poder generar estrategias colectivas ante situaciones concretas.

“Y la directora, y el maestro de aula y todas las figuras que están en la escuela están como muy circunscriptas por la propia dinámica de la escuela, porque vos no podés dejar el aula libre para ir a ver qué está haciendo la policlínica, para entablar un diálogo con otros técnicos”. (Esc.6-MC)

En el entramado social de cada comunidad los actores se vinculan dando lugar a las redes comunitarias. La red constituye “un sistema abierto,

multicéntrico, que a través de un intercambio dinámico entre los integrantes de un colectivo (familia, equipo de trabajo, barrio, hospital, centro comunitario) y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades” (Dabas: 1998:.42).

“Es trabajar con los actores sociales (...) para mancomunar esfuerzos, para coordinar, para ver cómo nos podemos apoyar (...) Esa mini red ¿quiénes la formamos? la escuela, los actores sociales que trabajan con la comunidad de esta escuela (...) de esta manera hablamos con nombres y apellidos (...) y buscamos soluciones entre todos”. (Esc.5-MC)

La red trasciende al establecimiento de nexos y derivaciones, permitiendo la construcción de caminos de acercamiento y diálogo.

“Porque de verdad que te cambia la cabeza el ver la posibilidad del trabajo en red.” (Esc.6-MC)

Sin embargo, más allá de todas las posibilidades que brinda el trabajo en red, permitiendo maximizar esfuerzos, muchas veces se torna insuficiente para poder dar respuesta a determinadas situaciones.

“Hiciste de todo con esa familia, le buscaste todo y no pueden sostener nada (...). El MC tiene que saber también cuáles son sus límites.” (Esc.5-MC)

10.2.3 Posicionamiento institucional

❖ **Apertura/clausura del colectivo docente y los andamiajes institucionales.**

Ante la inclusión e implementación del PMC en la Escuela, el colectivo docente asume un posicionamiento institucional. Entre el colectivo docente y los maestros comunitarios los vínculos que se establecen pueden operar como facilitador o limitante a la realización de un trabajo coordinado. Es en este sentido que se utiliza el binomio: apertura/clausura del colectivo docente; en donde se establecería una relación entre la apertura hacia PMC y la generación de andamiajes para el desarrollo del mismo.

Hay quien adjudica un rol preponderante a la actitud del maestro comunitario para el establecimiento de un vínculo que resulte operativo para el trabajo conjunto. Posicionamiento que implica una actitud de “humildad”, en donde el otro no se sienta desplazado, desde la valoración y el respeto hacia el trabajo del maestro de aula.

“El tacto con el que tenés que trabajar con los compañeros es muy grande (...) un maestro comunitario que no sea protagonista, que sepa que está trabajando para que el niño esté mejor en el aula con sus compañeros y con su maestra”
(...) Yo no invado al otro ni le enseño nada a mi compañero,
(...) pero le hablo al compañero como para que de repente él

pueda verlo al niño desde otro lugar y pueda quizás aplicar con ese niño otro tipo de estrategias que no se las enseñó yo porque supuestamente mi compañero la sabe, la aplica, pero de repente no la está visualizando". (Esc.5-MC)

Una comunicación fluida parecería ser el pre requisito para el establecimiento de un adecuado vínculo de trabajo. Comunicación que permita el diseño de estrategias pensadas desde la singularidad de cada niño.

"Bueno, tu tratás de hablar con cada compañero sobre cada niño y ver cómo podés trabajar con ese niño para que mejore su situación en el aula, con sus compañeros y con su maestro (...), entonces tenés que tener esa capacidad de coordinar. El diálogo con el maestro, con el compañeros tiene que estar, (...) "no es que te tiren niños y los aceptás porque no podés dialogar con el compañero" ni tampoco es "esto es lo que yo hago y punto", o sea esto es una cosa entre todos". (Esc.5-MC)

Existe un reconocimiento de que dicha comunicación queda librada a cada colectivo docente, a cada maestro comunitario, en la medida que no están garantizados los tiempos y espacios para que la misma pueda desarrollarse.

“Normalmente no tenés espacio para comunicarte con los compañeros, lo haces pero tenés que dejar tu clase, encomendarte a los santos para que no pase nada e ir a conversar a la puerta de la clase de la compañera y quedarte 5 minutos. Esos son los tiempos que tenés de coordinación o para escuchar lo que las compañeras tengan para decirte o responderte a las preguntas que vos les hagas. Esa es una pata floja que tiene el plan, sin duda, sin duda”. (Esc.1-MC)

“No está previsto en nuestros espacios para trabajar espacios para la conversación con los compañeros. En el recreo, en el pasillo, dejo mi clase y salgo corriendo, tengo mi clase en gimnasia y me voy a una clase a charlar dos minutos con el compañero”. (Esc.5-MC)

Ante esta falta de espacios formalmente establecidos hay quienes construyen momentos de encuentro apostando a la apertura, mientras que otros se cierran sobre sí mismos, viéndose clausurada la posibilidad del acercamiento.

“Te chocás con la realidad de maestros que desconocen lo que estás haciendo o que directamente les dicen: “Ah, no sabía que las maestras iban a tu casa”. Esas cosas que vos decís, no. (...) La coordinación descoordinada (...) No sé, a veces uno tiene que hacer un mea culpa y decir: “qué hice yo

para que ellos conocieran realmente lo que es mi trabajo, ¿en qué instancias yo intercambié o busqué para intercambiar?”

Tal vez pasa por ahí ¿no?, porque nosotros esperábamos que ellos nos vinieran a preguntar: “¿qué está haciendo fulano o qué está haciendo mengano?”. Algunas maestras lo hicieron y demostraban interés por ese alumno que estaba participando del proyecto (...) pero no era la mayoría, la mayoría la única comunicación que tenían era cuando nos derivaban al niño y después nunca más.” (Esc.4-MC)

Desde las entrevistas realizadas se visualiza el lugar central que se le otorga al posicionamiento de la dirección con respecto a los maestros comunitarios. Posicionamiento desde el cual se legitima o deslegitima la labor del maestro comunitario.

“Familias que llevan mucho tiempo, tiempo de hablar, de contener a la mamá, de que no lo puede sacar de la escuela y que era importante ese espacio, y ver que la directora le está diciendo: “Y bueno, cámbielo de escuela, sáquelo”. Entonces me parece que el lugar de la dirección con respecto al maestro comunitario es un lugar clave”. (Esc.3-MC)

El posicionamiento de la dirección a su vez contribuirá o no a la legitimidad que adquiera el PMC para el colectivo docente.

“Mientras no se instale en la cabeza de la escuela no se va a instalar nunca en los maestros”. (Esc.4-MC)

“Los directores tienen que entender esto: que el maestro comunitario para mí es un recurso institucional.” (Esc.3-MC)

“Somos una institución atípica en la que hay un colectivo docente muy abierto. (...) partiendo de la dirección, ni que hablar, que le da una jerarquía al Programa, le da sus espacios, le da tiempo para conversar con los otros maestros”. (Esc.6-MC)

La distancia con el colectivo docente es adjudicada entonces a múltiples factores, a la falta de tiempos formalmente establecidos como ya se ha explicitado anteriormente, a la falta de apoyo desde la dirección, al desconocimiento hacia el Programa.

“Es toda una lucha porque el colectivo docente tiene una demanda muy fuerte, como maestras de aula nosotras también lo tenemos, de apoyo escolar. Entonces, inclusive habiendo explicaciones previas al comienzo del año y dando un perfil de ingreso al Programa, mostrando qué características puede tener el niño o qué tipo de dinámicas se van a utilizar con el PMC, que van por el lado del juego, de todas maneras te siguen enviando niños que dice: “no sabe leer, no sabe lo que es el área del triángulo.” (Esc.6-MC)

Otros atribuyen la distancia o acercamiento que se establece en el vínculo con sus colegas a lo que son las trayectorias docentes que van perfilando un modo particular de entender la docencia. Es ese bagaje de experiencias el que le permite a algunos docentes comprender el sentido de las prácticas que realiza el maestro comunitario.

*“Para mí es un tema de desinterés y punto, que no les interesa el Programa, no les importa el Programa... no te consultan. Hacen aceleraciones y no te consultan nada (...)
Una vez sola un maestro vino a consultar “che, esta gurisa yo estoy en duda ¿la pasaré?” Tenemos 3 o 4 maestros que se interesan pero son maestros que se relacionan diferente con los gurises, son gente que está trabajando en ONG o que los trabajos que tienen a contra turno son con características más social, entonces tienen otro tipo de vínculo, saben por dónde podemos ir, entonces vienen y te preguntan.” (Esc.4-MC)*

Ese acerbo de experiencias más ligadas a lo social serían las que les permitirían a los docentes comprender la labor del maestro comunitario, en la medida que las estrategias que emplean a veces pueden ser mal interpretadas. La falta de espacios de comunicación, unido al trabajo fuera del local escolar, da lugar al establecimiento de fantasías en torno al accionar de los maestros comunitarios.

“Y después están otros maestros que no los sacan del

cuaderno, entonces cuestionan que si te vas o no te vas, que trabajas 2 horas, todo el cuestionamiento a esa flexibilidad de horarios que tenés.”(Esc.4-MC)

“Para la tradición de lo que es el maestro, el maestro estaba en su salón de clase trancado dando clases. Pasar de eso a laburar en el medio de la nada, (...) a la vista de todo el mundo, (...) te controlan: “¿Dónde estabas?” “Fui a la casa de”, porque mucho trabajo es invisible, vos vas 50 veces a la casa de alguien para que venga 1 vez, o para que te deje entrar 1 vez, pero vas 90.000 veces”. (Esc.6-MC)

Razón por la cual se plantea como una necesidad el que todo docente transite alguna vez por la experiencia.

“Todos los maestros deberían pasar un poquito por ser maestros comunitarios para entender, para que entendieran el resto del colectivo también a los niños, no tanto a nosotros sino a los niños mismos, que cada niño es una situación diferente, que cada familia tiene sus problemas, entonces vos decís: “entiendo por qué tal reacción o por qué tal cosa” y cómo poder ayudar a la familia y al niño.” (Esc.6-MC)

❖ La comunicación

El establecimiento de una fluida comunicación colectivo docente – maestros comunitarios se presenta como uno de los mayores desafíos para el desarrollo del PMC en las escuelas.

“Todo maestro comunitario te dice: ‘lo peor, lo más difícil es el trabajo con los colegas’, ya sea porque el colega hace muchos años que está (...).” (Esc.5-MC)

La comunicación se ve obstaculizada cuando difieren las expectativas mutuas en torno a lo que corresponde a la figura de maestro comunitario. Presiones que llevan al maestro comunitario a dudar de cuál es su función, cuestionándose a sí mismo, interrogándose sobre la direccionalidad que debiera darle a sus prácticas. Vivencias que se incrementan en la medida que se trata de una práctica docente en construcción.

“Era tan fuerte la demanda de apoyo escolar, tan fuerte, que yo que era mi primer año de trabajo entraba a dudar de para qué lado agarro ¿no? ¿Para dónde agarro? porque mis compañeros me piden esto, la demanda de la escuela viene para este lado. (...) Pero el PMC viene por otro lado, entonces ese divorcio, (...) porque es una herramienta de la que todavía estamos apropiándonos como escuela”. (Esc.6-MC)

Cuando el maestro comunitario se siente afianzado en tanto tal, puede posicionarse con mayor firmeza, reafirmando sus planteos a la luz del perfil del cargo y las especificidades de la tarea establecidas desde el Programa.

“También tenés que poner los límites, a la escuela, a los niños, a los maestros y estar muy clara con lo que es el maestro comunitario, también con la dirección de la escuela. (...) ni apago incendios, ni soy maestra de apoyo”. (Esc.5-MC)

Los maestros comunitarios asignan un papel importante a su propia actitud para la consecución de una adecuada comunicación con el colectivo docente.

“También con los compañeros hay que poner límites, y para eso requerís de diálogo, de mucha paciencia, de escucharlos, de respetarlos, de aceptar sugerencias y que ellos entiendan que tu vas a tomar decisión dentro de tu trabajo”. (Esc.5-MC)

“Uno tampoco tuvo espacios ni buscó demasiado esos espacios para que ellos plantearan sus dudas y opiniones. Capaz que eso hubiera enriquecido mucho más el trabajo, o los resultados (...) Para mi debe depender no sólo de la dirección de la escuela el espacio que te de sino también uno mismo el espacio que se gana o busca ganarse.” (Esc.4-MC)

❖ Posicionamiento docente

En el desarrollo de las entrevistas adquieren relevancia representaciones acerca del ser maestro comunitario que dan cuenta de los posicionamientos diversos desde los cuales se asume el rol. Mientras que algunas representaciones se ligan al deseo desde el cual se asumió el rol, a otras dan cuenta de su perfil socio-comunitario, o político.

La dimensión personal hace alusión a la postura desde la cual se posiciona el docente, donde el deseo y la pasión con la que se realiza el trabajo aparecen como un elemento central en el discurso de los maestros comunitarios.

“En realidad para mi ser maestra comunitaria es como una oportunidad para encontrarme con mi vocación de ser maestra (...) ser maestro comunitario a nosotros como maestros nos llenó de eso, primero como de una seguridad de que era eso lo que nos gustaba hacer, y de ver la escuela y el barrio desde otro lugar”. (Esc.3-MC)

“Uno le pone alma y vida a lo que hace”. (Esc.6-MC)

“Cuando surgió lo de MC cuando lo leí dije “esto es para mi”, era lo que me estaba faltando (...) la conexión con el hogar”.

(Esc.5-MC)

Así como la convicción en el trabajo que se realiza. Convicción que

actúa como un soporte que continenta y habilita al maestro comunitario en su trabajo con los distintos actores.

“El maestro comunitario debe tener un sentimiento de lo que está haciendo, creer en lo que está haciendo, si no crees no lo tomes, si lo tomás por el dinero pobre maestro comunitario (...). Trabajás con toda la comunidad de padres, familias, en su hábitat, en su hogar, con todos los actores sociales de la comunidad: Policlínica, SOCAT, ONG.” (Esc.5-MC)

Los maestros comunitarios dan cuenta de ciertos aspectos actitudinales que están presentes para facilitar el vínculo con las familias, rescatando en tal sentido la escucha y aspectos internos que les permitan manejar adecuadamente los afectos que la práctica moviliza.

“Mucho diálogo con los padres, mucha paciencia, ser un gran oído, a veces sos todo oídos, y a veces hablar poco. Que los demás te hayan llegado a respetar de tal manera que te escuchen y piensen lo que les estás diciendo, que haya un cambio, (...) a veces es necesario un cambio familiar para que en el niño repercuta favorablemente”. (Esc.5-MC)

“Hay que sentirlo ser maestro comunitario, hay que tener un perfil, no es fácil porque a veces, (...) tenemos que manejar también el nivel de frustración. No querer solucionar todo, trazarnos objetivos claros y decir hasta acá podemos llegar,

sino como que el nivel de frustración no lo manejamos y te empezás a angustiar (...) es por la salud también de uno, sino quedas destruida”. (Esc.2-MC)

Desde el discurso de los maestros comunitarios se visualiza la relevancia que ocupan como enseñantes, donde lo pedagógico adquiere un lugar central.

“Maestro comunitario es mucho pero sin perder el perfil pedagógico, porque tendés siempre a lo mismo: cómo arreglamos todo el entorno para que este niño pueda aprender, para que pueda hacer la escuela, para que pueda estar bien con su maestro, con sus compañeros, integrado, aprender, mejorar sus estrategias de aprendizaje.” (Esc.5-MC)

Existe un cuidado especial desde el discurso de los docentes por discriminar las funciones de maestro comunitario de las de maestro de apoyo, así como la de otros profesionales que trabajan en la educación, en tanto las necesidades con las que se enfrentan los lleva a correrse del rol.

“El maestro comunitario no es un maestro de apoyo. El maestro comunitario tiene que tener un perfil determinado, tiene que saber qué es ser maestro comunitario y plantearlo clarito. Porque se pueden hacer cosas hermosas y dar un

resultado espléndido a la escuela y no por eso tener que ser un maestro de apoyo porque maestros de apoyo hay y si no lo tiene la escuela lo tendrá que buscar.” (Esc.5-MC)

“Para nosotros es difícil manejar cual es mi rol acá, hasta donde, escuchas tanto y te piden tanto, te demandan tanto que a veces decís: estoy de psicóloga, asistente social y todo. Tratamos de ayudar en lo que podemos, (...) derivamos y que tomen sus rumbos.” (Esc.2-MC)

Una representación fuerte la constituye el perfil socio-comunitario de sus prácticas, desde las intervenciones en hogares y el trabajo en redes, operando como un puente escuela-familias, en donde lo vincular adquiere un peso importante.

“Nos hace ir un poco más hacia el medio que nos rodea, no estar tanto en la escuela sino salir, meternos en la casa de la gente.” (Esc.1-MC)

“Es poder estar más cerca de los niños, ser como un nexo entre la institución, los niños, las familias y el resto de los compañeros”. (Esc.6-MC)

“Articular la voz del maestro con la voz de los padres y funcionar yo como nexo.” (Esc.3-MC)

“Es como un medio, un instrumento para mejorar los vínculos entre la escuela y la comunidad.” (Esc.4-MC)

10.2.4 Lo institucional

En el desarrollo del marco teórico fui dando cuenta de por qué partía del supuesto de que el maestro comunitario, desde lo que constituyen sus líneas de acción y en la incorporación de la dimensión comunitaria, genera la posibilidad de portar percepciones y discursos diferentes en la escuela, los cuales podrían constituirse en movimientos instituyentes. La dimensión instituyente es en sí portadora de conflictos dado que las instituciones tienden al mantenimiento de la homeostasis, generando la tensión instituido-instituyente. Tensión que seguramente se resuelva de un modo diverso en función de las características del Centro. En tal sentido, las categorías de Centro Agregado – Centro Estructura – Centro Sistema (Enguita, 2001) como las de Escuelas Bloqueadas – Escuelas Efectivas (ANEP/UMRE, 1999), serán utilizadas en el análisis.

❖ El conflicto como analizador de la dinámica institucional

El accionar del maestro comunitario puede iluminar cómo se desarrollan y resuelven conflictos en el interior de la institución educativa.

“Cuando pasan esas cosas ahí si llaman al maestro comunitario: “¿qué pensás vos?”, “¿qué hacemos con tal niño?”. En realidad cuando das tu visión y lo que decís no es igual a lo que la directora viene pensando como que te sacan en un punto del caso”. (Esc.3-MC).

Se aprecia aquí cómo institucionalmente el conflicto es desestimado, al opacar las voces discordantes, buscando una solución lineal, unívoca, a la situación. Desde las vivencias de la docente queda de manifiesto el sentir que a nivel jerárquico los discursos contrarios se invalidan, en la medida que siente que su saber es anulado, al no existir posibilidad de negociación, vivenciando la imposición de la autoridad haciendo uso de la jerarquía. Este no reconocimiento de su saber sobre las características de los niños y sus familias para la toma de ciertas decisiones conlleva a una sensación de desvalorización de su rol y a un cuestionamiento del sentido de las devoluciones que realiza:

“A mi me parece que el maestro comunitario a veces se utiliza como un insumo de información y cuando hay que tomar decisiones las toman el maestro de clase con el maestro director. Yo me he planteado ¿hasta qué punto doy determinadas informaciones o formas de ver las cosas si después no somos un equipo, bueno, tá gracias, y se resuelve por otro lado.” (Esc.3-MC).

En contraposición a ello, es capaz de plantear una reivindicación y revalorización de su rol expresada en la siguiente afirmación:

“Los directores tienen que entender esto: que el maestro comunitario para mí es un recurso institucional, no es un maestro más que aporta información.” (Esc.3-MC).

Otras modalidades de comunicación entre colectivo docente, maestros comunitarios y dirección también se hacen presente en el discurso de maestros comunitarios, en donde se enfatiza en el entendimiento a nivel del colectivo docente.

“La fortaleza nuestra es el grupo docente y la dirección” (...).

“Esa libertad de decir, bueno, ta, este chiquilín está insoportable, bueno, lo paso para otro lado, para otra clase”.

(Esc.2-MC).

Entendimiento que les ha permitido como escuela organizarse para enfrentar los conflictos propios de la dinámica institucional con los recursos con los que dispone. En tal sentido, existe un acuerdo institucional implícito de cómo proceder ante los desajustes de conducta.

“Hay niños que llegan porque el maestro ve la necesidad, y a veces hay niños que llegan porque tuvieron un desajuste:

“Bueno, ta, va como un castigo”, “No venís una semana en la tarde y vas de mañana al comunitario”. Al contrario, a ellos les gusta y no quieren volver después. O niños que los maestros te dice: “No lo aguantó más, que venga de mañana”. Como que se buscó la mejor solución, porque todos los que tienen desajuste de conducta es emocional y social”. (Esc.2-MC).

La institución parecería acomodarse de modo que los conflictos queden neutralizados. Así, se generan estrategias que operan a nivel del currículum en acción, y que si bien no son claramente explicitadas subyace a las mismas un acuerdo implícito, y en tanto práctica que se repite pasa a formar parte de la cotidianeidad del centro.

Visualizar la integración al PMC como castigo, plantear la asistencia en contra horario como forma de descongestionar a la institución, de mejorar el clima de convivencia escolar, no va en consonancia con la intencionalidad del Programa. A la vez que incide negativamente en el vínculo con las familias y en la comprensión por parte de las mismas del Programa. Más allá de todo eso, los niños parecerían vivir la experiencia como positiva.

“Hay niños que al principio vienen con un negativismo total pero de repente se abren y sienten que pueden. (...) A ellos les gusta, y se sienten bárbaro en el comunitario, pero ese mensaje de: “Te portaste mal, no venís más, vas al comunitario”, es de castigo ¿y los padres qué ven?: “Al comunitario van los que se portan mal.” (Esc.2-MC).

Hay instituciones en donde los conflictos parecen desplegarse de otra manera, en tanto la integración del colectivo docente genera una dinámica que permite a la institución pensarse y accionar dando lugar a las

diferencias pero manteniendo una identidad institucional. Tal como se visualiza en el discurso de esta maestra comunitaria, la institución puede organizarse para definir y priorizar líneas de acción.

“La institución entera tiene una cohesión (...) un colectivo docente muy abierto (...) Muy buena disposición. Todo proyecto tiene sus altos y bajos y va cambiando, te vas acomodando, vas apropiándote de las cosas (...) y se va modificando a medida de que va transcurriendo el tiempo. (...) Aparte el proceso que va haciendo la institución, porque las líneas que se priorizaron este año seguramente no se prioricen el año que viene”. (Esc.6-MC).

❖ **La institución desde las categorías de Centro Agregado-Centro Estructura- Centro Sistema.**²⁸

Tal como se planteaba en el marco teórico, la institución educativa puede ser pensada desde la dialéctica instituido-instituyente. La participación en el marco del PMC puede ser una oportunidad de construir nuevas prácticas, de iniciar procesos instituyentes, o puede ser una repetición de viejas prácticas.

²⁸ Categorías de Centro establecidas por Fernández Enguita (2001)

Las contradicciones que emergen entre lo discursivo y las prácticas, dan cuenta en algunos casos de la dificultad de instalar dispositivos y estrategias diferentes, siendo muestra de ello el trabajar en alfabetización de hogares pero sin permitirse entrar a las viviendas.

“El trabajo con padres y la alfabetización en hogares a nosotros nos cuesta (...) Yo no entro, no puedo”. (Esc.2-MC).

Otro ejemplo lo constituye la línea de aceleración. La aceleración fue pensada como un dispositivo capaz de permitir a aquellos niños que presentaban rezago escolar acceder a los conocimientos necesarios para vehicular el pasaje de un grado a otro en el transcurso del año lectivo. Sin embargo en algunas escuelas la aceleración es entendida en términos de nivelación, tal es el caso de trabajar con los niños de primero para acompañarlos y potenciarlos en su escolarización, cumpliendo una función de apoyo para la adquisición de los aprendizajes escolares.

“Trabajamos en aceleración con los niños de primero (...) Y el índice de repetición disminuyó notablemente (...) al haberse apoyado, ese poquitito que le faltaba da para poder pasar. (...) Tenemos que tener en cuenta que proviene de la clase con un informe de la maestra: este niño tiene dificultad en la escritura, no segmenta bien, o repite, o no tiene coherencia en el texto. Ahí tratamos de enfocar a cada niño, por eso los grupos no pueden ser grandes”. (Esc.2-MC).

El acompañamiento y apoyo para la promoción de 1º a 2º implica trabajar en aceleración-nivelación. Sin embargo, cuando no se incluyen alternativas diferentes, integrando a las familias y a la dimensión grupal, se corre el riesgo de desdibujar la función de maestro comunitario tomando la de maestro de apoyo. De esta forma se estaría repitiendo un modelo de intervención considerado valioso. Con ello no quiero decir que los maestros comunitarios no apoyen a los niños en sus aprendizajes, todo lo contrario, sino que lo hacen desde dispositivos diferentes, contemplando al niño, a la dimensión grupal y a los adultos referentes del niño.

En las situaciones anteriormente planteadas podemos pensar que se estarían generando movimientos institucionales circulares que no permitirían el establecimiento de líneas de fuga en la medida que el docente se coloca en un lugar conocido, reasegurador, el lugar del maestro de apoyo; lo cual a su vez reasegura a la institución en el mantenimiento de su estatuquo, a la vez que se obtura la línea de alfabetización en hogares en la medida que se está desarrollando desde el “como si” se implementara.

Mecanismos estos que se corresponden con la categorización de **Centro-estructura** planteada por Fernández Enguita (2001), centro que se esfuerza por mantener y mantenerse a partir de la asimilación de lo diferente para que se torne en más de lo mismo. Funcionamiento que contribuye a la estereotipia en las prácticas. La misma modalidad de

funcionamiento institucional se evidencia en el vínculo con las familias, especialmente en la línea de alfabetización en hogares.

¿En qué medida las instituciones están en condiciones de enfrentarse a los cambios que genera la implementación de dispositivos diferentes?

Hay discursos que dejan de manifiesto que el PMC es visualizado en su potencial instituyente como un recurso muy válido, que ha sido más valorado desde el afuera que por la propia escuela.

“En realidad la experiencia para mi fue muy buena. A veces me pregunto ¿qué queda para la institución? Si realmente mis compañeros, la dirección, toman el PMC como una herramienta real, (...), vemos que nuestro trabajo es supervalorado en el SOCAT que hacemos articulaciones, por ejemplo dentro del nodo de agro ecología que hacemos huertas familiares y eso fue muy positivo, hicimos visitas a huertas, pero pensamos ¿nuestros compañeros maestros valoran igual nuestro trabajo? No sentimos eso (...) ¿hasta qué punto nuestros compañeros entendieron nuestro trabajo? No sé si no terminó siendo un te lo paso a comunitario, (...) Siempre hablamos de esto, de que para nosotros fue una experiencia riquísima, no sabemos qué tanto eco tuvo en los demás”. (Esc.3-MC).

Si intentamos establecer una relación con el modelo institucional al cual responde, podría pensarse desde la categoría planteada por Fernández Enguita (2001) como un **Centro agregado**, centro en el cual los vínculos entre los docentes son tan débiles que no permiten la instalación de nuevas prácticas, dado que las mismas no pueden ser sostenidas por los docentes en tanto colectivo, quedando reducidas a experiencias singulares.

En otras instituciones han dado lugar a procesos diferentes. Ejemplo de ello es el relato acerca de una práctica concreta referida a la estructuración del recreo, en donde la escuela logró organizarse para sostener una modalidad de trabajo más allá de la presencia del maestro comunitario. A impulso e iniciativa de los niños, los docentes hacen suya una línea de trabajo que había surgido desde el espacio de Maestro Comunitario.

“Se organizaron ellos –haciendo alusión a los niños- porque tenían una propuesta, ellos querían algo y además comprometieron a todo el resto de los maestros, los maestros no estaban tan cerrados como uno pensaba que iban a estar cerrados”. (Esc.6-MC).

Institución que podría aproximarse a lo que Fernández Enguita denomina como **Centro sistema**, en la cual los distintos actores

institucionales presentan la flexibilidad suficiente como para lograr construir en conjunto y sostener las propuestas colectivas. Posicionamiento del colectivo docente y estilo institucional que las maestras comunitarias reconocen como poco frecuente, y dependiente en gran medida de las características del colectivo docente.

“Somos una institución atípica en la que hay un colectivo docente muy abierto. (...) partiendo de la dirección (...) La directora también ha salido con nosotros a la casa de. Hay gente en nuestro cuerpo docente que está muy acostumbrada también al trabajo con las familias”. (Esc.6-MC).

Este funcionamiento institucional se torna en un elemento que potencia el desarrollo del PMC en la escuela.

❖ **Escuelas efectivas y escuelas bloqueadas**²⁹

Escuelas efectivas y bloqueadas remite a una caracterización de las instituciones que toma en cuenta: las expectativas de los maestros con relación a los aprendizajes de los alumnos y la relevancia asignada al conocimiento; el énfasis otorgado al lenguaje y la escritura; la atención a la convivencia, la claridad en los límites y el involucramiento de

²⁹ Categorización de ANEP/UMRE (1999)

las familias en la escuela.

Desde el marco teórico, atendiendo a la concepción del PMC se construyó el supuesto de que el mismo se ligaba a la categoría: escuela efectiva; sin embargo no necesariamente coincide la presencia del maestro comunitario con esta nominación de escuela.

Desde los documentos se planteaba que en las escuelas efectivas las expectativas docentes con respecto al aprendizaje de los niños los sitúa a estos como sujetos de posibilidad, con potencial a desplegar, mientras que en las escuelas bloqueadas reducían sus expectativas de logros en los aprendizajes de los niños en función de las características del medio connotado desde la carencia. En tal sentido, desde las siguientes expresiones se sitúa al niño desde lugares opuestos:

“Una de las debilidades es el material humano, los chiquilines que vienen de contexto muy desfavorable... (...) No pueden llegar a pensar que su hijo pueda ir a la universidad, a la facultad, o al liceo”. (Esc.2-MC).

“Por más dificultades de aprendizaje todos los niños pueden, todos los niños pueden lograr cosas, no hay niño que no pueda lograr algo, no importa cuál sea su déficit, siempre puede lograr algo, pero si los vínculos y la relación familia-escuela funciona y funciona bien el niño logra más como por arte de magia.” (Esc.5-MC).

Mientras que en las escuelas efectivas los docentes intentan construir nuevas estrategias, en las escuelas bloqueadas la actitud es de desánimo e impotencia. Una maestra comunitaria sintetiza al recoger en su discurso una diversidad de formas de concebir la práctica docente y al otro:

“Hay maestros que siguen haciendo prácticas muy tradicionales porque dicen que en eso si los niños funcionan, aprenden y les gusta. Y hay otros maestros que siguen probando cosas distintas y para mi tienen toda mi admiración. (...) Creo que algunos maestros es como que bueno, lamentablemente: “a niños pobres educación pobre”. Estos niños no son muy exigentes con las propuestas ni con, no sé, salvo algunos niños que son problemas de conducta y que si se aburren, el resto son niños como muy tranquilos, entonces como que es muy fácil estafarlos en un punto. Y eso ha generado problemas entre los maestros, entre los que pensamos una cosa y los que pensamos otra”. (Esc.3-MC).

Las escuelas efectivas presentan un vínculo con las familias anclado en lo pedagógico mientras que en las ‘escuelas bloqueadas’ el mismo se construye desde el asistencialismo.

Desde las entrevistas puede verse que se percibe a las familias

como demandantes, asignándole a la propia institución educativa un lugar relevante en la generación de dicho habitus.

“Como que son gente que espera mucho de la escuela, nosotros nos enojamos, pero es cierto. También tenemos parte de culpa nosotros, porque nosotros nos hemos quejado del tema de que lleguen las canastas y las botas a la escuela, el comedor. Entonces claro, el padre te demanda porque la escuela le ha dado, le ha dado, le ha dado. Todo esperan de la escuela. ¿Le tenemos que dar todo? Ellos están esperando que les des las cosas, son gente que su mayoría les cuesta buscar y hacerse camino, son como muy quedados, sumergidos están.” (Esc.2-MC).

Las familias aparecen situando a los docentes desde un lugar asistencialista, debiendo como maestros reafirmar su función pedagógica.

“Sólo una vez una madre me dijo cuando pisé el hogar si le podía llevar comida y zapatos, y yo le dije que le podía llevar educación a los hijos pero nada más, que la comida y los zapatos los tenía que buscar en otro lado. Nunca más nadie me dijo ni me pidió nada, cuando voy al hogar quieren que trabaje con los chiquilines (...) es una comunidad dependiente y demandante, absolutamente, qué puedo sacar, qué me pueden dar. No lo he hecho realmente, ni comida, ni zapatos,

aunque me digan que no hay; hay otras maneras de buscarlo y encontrarlo, el maestro comunitario no es eso.” (Esc.5-MC).

Se plantean diferencias en este sentido en las prácticas de los maestros comunitarios, que denotan representaciones diversas de lo que contempla o escapa a su función.

“Allanarles el camino para sacar papeles, pero no ir con ellos a sacarlos, no estoy de acuerdo con hacer yo el trámite porque no los estoy ayudando, (...) si no pueden hacerlo cómo podrán hacerlo sus hijos o cómo podrán ayudarlos a sus hijos. Entonces yo doy todas las explicaciones (...) pero tienen que hacerlo los padres. Eso es una discusión porque hay maestros comunitarios que los llevan, van con ellos, le hacen el trámite. De repente es muy antipático de mi parte pero si voy a un punto educativo: yo quiero que mis padres aprendan a tomar un ómnibus y llegar a esa dirección preguntando, es como se aprende”. (Esc.5-MC).

El énfasis en el lenguaje y la convivencia está presente en la categoría de escuelas efectivas. En el discurso de los distintos maestros comunitarios aparece el acento en el lenguaje y la escritura, así como la atención a la convivencia, adquiriendo mayor peso uno u otro en función de las prácticas desarrolladas y las necesidades de la escuela.

“Apuntamos más a la parte de comunicación, (...) en espacios en que no se sienta que está aprendiendo, por medio del cuento, por medio del juego (...) que encuentre herramientas para comunicarse oralmente y por escrito, el vocabulario empobrecido que te contestan con monosílabo o con gestos, tratar de desarrollar el hablar. Después que juegan un rato: nosotros tenemos pensado: vamos a hacer tal cosa, a enfocar el tema de vocabulario, como acrecentarlo”. (Esc.2-MC).

“¿Cuál es el problema real que tenemos con los gurises? se expresan a través de los golpes, tenemos el problema de la agresividad, no se saben relacionar. ¿Qué hacemos para revertirlo? nos parecía que podíamos ir más por ahí, porque había algo que no les estaba permitiendo aprender. Entonces dijimos: vamos a atacar eso, lo que es los estados de ánimo de los gurises, el tema más afectivo, que tengan más posibilidades de expresarse de otra manera.” (Esc.4-MC).

❖ Acerca de la tensión instituido-instituyente

Desde el discurso docente el PMC encuentra sus antecedentes más inmediatos en el trabajo en comunidad realizado por una ONG. Incluye en el PMC un nivel instituyente, en la medida que incorpora en la

educación formal prácticas que se desarrollaban desde la educación no formal. A su vez, rescata un modo de relacionamiento con la comunidad que constituye una impronta del magisterio uruguayo.

“Está entroncado en una rica tradición del magisterio de décadas de lo comunitario. Pero como algo promovido desde el propio sistema, eso es lo revolucionario y novedoso; lo no formal, lo que antes hacía una ONG lo toma el sistema, aprende de la ONG, de los educadores populares; lo trae al sistema y lo pone a trabajar de lleno en todas las escuelas. La ONG anterior trabajaba con niños de las escuelas pero por fuera, en los barrios.” (Esc.1-MC).

Es posible visualizar desde sus discursos cómo perciben la necesidad de modificar instituidos en la escuela. Modificaciones en las que la percepción subjetiva del tiempo está presente, dado que los cambios institucionales llevan sus procesos que los sujetos quisieran acortar.

“La escuela de a poquito, de a poquito tiene que ir cambiando, todos nos tenemos que ir cambiando el chip. Hay una escuela que todo el mundo sabe que no funciona, que está vetusta, que es insuficiente. (...) los cambios en la escuela se van produciendo a una velocidad muy lenta, como una tortuga con reuma”. (Esc.6-MC).

Se plantea que el PMC tendría que tener un carácter universal y no focalizado a determinadas escuelas, en la medida que contar con dispositivos flexibles que permitan comprender y atender a cada niño, a cada grupo, en su singularidad, desde la adecuación de las estrategias docentes, potencia los aprendizajes de todo niño por lo cual no debería ser privativo de algunas escuelas.

“Creo que se piensa en una escuela diferente, porque en estas comunidades, -especialmente en estas comunidades, pero yo soy partidaria de que en todas las comunidades, no me importa el nivel- el conocimiento del ámbito donde el niño se desarrolla, nace, juega, vive, duerme, se involucra y está con sus seres queridos es fundamental para la educación, para la evolución de ese niño, para las estrategias que se usen en la escuela.” (Esc.5-MC).

Se valora como positivo el haber podido diseñar en materia de política educativa un Programa que permita un reposicionamiento de la escuela a partir de la inclusión de lo comunitario.

“De hecho es una introducción de lo no formal en lo formal. Ningún Consejo de Primaria anterior, ni Codicen, ni ningún gobierno anterior se había animado a que lo no formal ingresara dentro del sistema formal, esto es lo nuevo y revolucionario”. (Esc.1-MC).

Se visualiza desde el discurso de los maestros comunitarios diversas expresiones que dan cuenta del temor hacia el destino y alcance del PMC. Por un lado el temor de que el mismo no prospere, no adquiera la institucionalidad suficiente como afianzarse y permanecer, quedando sujeto a las definiciones políticas.

“Evidentemente es un camino nuevo para lo que es la educación primaria, que corre el riesgo de ser un camino de moda y después morir en algunos eslóganes o grafitis que no van a lo profundo del tema. Pero puede ser un camino nuevo, a explorar y transitar de una manera mucho más profunda. Después si esto tiene permanencia en el tiempo o es una moda pasajera como otras modas que ha habido en la educación va a depender de lo que pase de acá a 2, 3 o 4 años y de la voluntad política de los que mandan en la educación y en eso dependemos de los gobiernos de turno”.
(Esc.1-MC).

Temor de que quede reducido a una serie de cifras, mediciones de impacto, desconectándose de lo que son las prácticas concretas.

“Pero que las autoridades hayan asumido: “vamos a buscar una estrategia”. Ahora el tema es cómo sigue, porque si es una estrategia para enraviolar a los chiquilines que se escaparon del molde, del sistema, este que se escapó lo

volvemos a poner para que no se escape, es una cosa. Yo espero que no". (Esc.6-MC).

"Ha habido de Rama a acá una serie de Proyectos y Programas que de una u otra manera apuntan a bajar de forma artificial el tema de la repetición, mostrando resultados ante créditos internacionales que le piden logros. Hay una necesidad de mostrar resultados, logros y cosas en Programas que son caballitos de batalla para lograr ciertos objetivos". (Esc.1-MC).

Temor de que como línea de política educativa no sea valorado a nivel de las modificaciones que introduce tanto a nivel de las prácticas como de las representaciones acerca de la escuela.

Los discursos de los maestros comunitarios permiten visualizar cómo se ha modificado la percepción de los mismos con respecto a las familias. Representación en la cual las familias salen del lugar de depositario de las culpas, para comprenderlas desde su singularidad, promoviendo desde las prácticas docentes la inclusión de las familias en lo educativo.

"Espero que sea eso que nosotros vivenciamos como positivo, el cambio del chip de todos y el aprender a trabajar con los otros, y el ver a las familias no como el obstáculo número 1,

(...) entonces como que sacar la foto más amplia y más grande también ayuda a poner en el lugar al otro en el ser humano que es”. (Esc.6-MC).

El Programa pretende generar determinadas transformaciones, como ser la potenciación del vínculo con las familias para garantizar el derecho a la educación de los niños, presentando a su vez algunas de las prácticas desarrolladas por los maestros comunitarios potencial instituyente. Sin embargo, el mantenimiento de ciertas prácticas da cuenta del peso de los instituidos. Prácticas que tienden a la inclusión entran en confrontación con prácticas que solapadamente dan cuenta de procesos de exclusión del sistema educativo. Las instituciones se resguardan en un intento de mantenerse al margen de los conflictos, quitando posibles amenazas.

“Tuve desacuerdos con la dirección con respecto a determinados niños que tienen problemas de conducta, con miradas muy distintas, (...) yo sentía que en algunos casos no se valoraba mi trabajo ni mis intervenciones desde el mes de abril. (...) familias que llevan mucho tiempo, tiempo de hablar, de contener a la mamá, de que no lo puede sacar de la escuela y que era importante ese espacio, y ver que la directora le está diciendo “y bueno, cámbielo de escuela, sáquelo”. (Esc.3-MC).

A su vez, los maestros comunitarios encuentran en el colectivo docente apoyo para instalar nuevas prácticas o por el contrario, encuentran allí ciertas resistencias.

“Cuesta pero yo creo que en algún punto se va a dar porque depende de la apertura de cada maestro, se ha dado eso de que toman las cosas que nosotros estamos trabajando”.
(Esc.4-MC).

La presencia de un colectivo docente estable, que a priori podría pensarse como favorecedor en la generación de acuerdos y el establecimiento de proyecciones conjuntas, puede tornarse en un factor que obstaculice la introducción de modificaciones en representaciones y prácticas.

“Cada colectivo docente tiene sus particularidades (...) Este colectivo docente no es fácil, tiene muchos años en la escuela (...) y los maestros tendemos a creer que hay derechos instalados, y conocimientos instalados. Entonces sucede que hay que romper algunas de esas estructuras.” (Esc.5-MC).

La instalación de procesos instituyentes en las escuelas pareciera no estar en todos los casos acompañada por una modificación en los modos de evaluación de los procesos de los niños.

“Nos trajeron unas planillas que decían para todos los niños,

sin importar a qué habían venido ni nada: “conocimientos en lectoescritura que tenían al iniciar el programa en abril”, “conocimientos en lectoescritura que tienen en julio” (...) Hay niños que vos estabas haciendo un trabajo por el juego para que hablara, para que se integrara a otros compañeros, hay niños que venían porque tenían una situación problemática particular en la familia y fuiste hasta la casa y se resolvió y san se acabó la intervención concreta desde la escuela con esa familia. Y de todos te pedían que hicieras conocimientos en lectoescritura, conocimientos ahora.” (Esc.6-MC).

“Nosotros nos planteamos tratar de ver los logros que se produjeron pero de acuerdo al punto de partida de cada uno. (...) cambiamos la planilla (...) evaluamos el relacionamiento con los maestros, el relacionamiento con los pares, si había cambiado de actitud, y también la actitud con respecto a la escritura, sentarse a escribir”. (Esc.4-MC).

En este sentido, el nivel de las prácticas que efectivamente tienen lugar aparecen antecediendo los modos de evaluación. Prácticas más amplias que no se dejan capturar necesariamente por los indicadores de evaluación clásicos.

“Está aquello de que no pueden evaluar el trabajo si no es a través de un cuaderno, y justamente si vos vas a evaluar el

trabajo de un maestro comunitario con un cuaderno vas muerto, porque no es. Fue a partir de ahí que empezamos a registrar lo que hacíamos a través de la fotografía, de los papelógrafos.” (Esc.4-MC).

“Desde las autoridades como maestro comunitario te piden números y más que números (...) Se hace mucho trabajo del que no se ve, como siempre, entonces cuenta el que pasa de año, (...) el que va a quedar repetidor no va a aparecer en ningún lado, pero los logros fueron quizás el mejor logro que tuviste y no hay ningún casillero para ese niño”. (Esc.5-MC).

“Ya vamos llegando al final del año y digo: “bueno, los números me resbalan, hicimos este trabajo” (...) Lo que pasa que primaria no tiene un felicitómetro para medir el grado de felicidad de los niños con los que entran y salen de la escuela, o transcurren por la escolaridad. Como que eso no es tan importante.” (Esc.6-MC).

10.3 – De las concepciones a las representaciones:

Triangulación de técnicas.

En este apartado se presenta un análisis en torno a las representaciones de escuela y las prácticas desarrolladas por los maestros comunitario, desde la triangulación de técnicas, en la medida que el diseño metodológico construido combinó el uso de 2 técnicas diferentes para desde diferentes vías aproximarnos a una mayor comprensión del tema.

En el capítulo 10.1 se realizó el análisis de los cuatro grupos de discusión conformados por maestros comunitarios, los cuales permitieron acceder al nivel de las representaciones colectivas.

En el capítulo 10.2 se analizaron las seis entrevistas en profundidad a maestros comunitarios, las cuales permitieron un acercamiento al nivel de las concepciones individuales.

En este capítulo se compararán ambos niveles de análisis, de modo que la recolección de información por medio de los grupos de discusión permita validar la información recabada a través de las entrevistas. Tomamos los planteos de Bericat (1998) *“No se trata de completar nuestra visión de la realidad con dos miradas diferentes, sino*

de utilizar ambas orientaciones para el reconocimiento de un mismo e idéntico aspecto de la realidad social.” (En: Mendioca, 2003: 76)

Desde el análisis de las entrevistas y los grupos de discusión pueden apreciarse elementos que se repiten, dando cuenta de que el nivel de la representación colectiva está presente en la singularidad de los sujetos, o que las concepciones de los sujetos están permeadas por modos de representar contruidos colectivamente. Por otra parte, hay representaciones colectivas surgidas desde los grupos que no estuvieron presentes en el discurso desplegado por las maestras comunitarias en las entrevistas, en tanto es producto de la pluralidad de voces.

❖ Acerca de las convergencias entre concepciones personales y representaciones colectivas.

Tanto en las representaciones colectivas como en lo singular hay un reconocimiento del legado histórico del magisterio uruguayo en lo concerniente al relacionamiento fuerte con la comunidad, el cual tiene su correlato en prácticas de los maestros comunitarios.

Con relación a las prácticas, la dimensión del deseo y lo vocacional adquieren relevancia, así como la disposición o la experiencia previa en el trabajo comunitario y el compromiso educativo y social desde el cual ejercen la docencia.

Priman representaciones en los grupos que se encuentran también desde las entrevistas, dando cuenta de cómo **la diversidad cultural** toma cuerpo en la escuela. Ya sea desde el reconocimiento e inclusión de las diferencias culturales en propuestas socioeducativas potenciadoras de aprendizajes; ya sea desde una sensación de ajenidad que afecta la forma de significar al otro y limita las interacciones que desde allí se desarrollan.

En este marco las familias se conciben tanto desde sus aspectos más potentes como aliados pedagógicos (aspecto bien presente cuando hacen referencia a la alfabetización en hogares), como desde los aspectos carentes (demandantes, amenazantes).

Surgen percepciones que dan cuenta tanto de sensaciones de temor e incompreensión, como de aquellas que demuestran comprensión y empatía; lo cual se expresa en prácticas concretas (repliegue de la escuela o propuestas inclusivas).

La túnica, aparece como representante de lo escolar en la comunidad, siendo valorada en forma diferencial en relación a la posibilidad de vincularse con los otros (desde la asimetría o desde el reconocimiento en tanto marca de identidad).

Se plantea la necesidad de contactarse con el niño real (y no con un supuesto ideal de alumno), para desde allí poder comprenderlo y apoyarlo.

Desde sus discursos en torno a los **dispositivos pedagógicos** que desarrollan, quedan de manifiesto estrategias tendientes a fomentar la continuidad educativa, la relación con el conocimiento desde el fomento del deseo de aprender y la restitución de la imagen de niños como aprendientes y enseñantes. Apuesta a la mejora de los aprendizajes que toma en cuenta a múltiples actores: el grupo de pares (niños, docentes), los referentes familiares, las redes.

Desde sus representaciones dan cuenta de cómo estas prácticas generan diversos niveles de interpelación (de pregunta, exigencia, requerimiento).

A ellos mismos como maestros en el sentido de preguntarse cómo posicionarse en el trabajo comunitario; en la necesidad de discriminar sus prácticas de las del maestro de apoyo, en cómo posicionarse ante la aceleración escolar, en cómo vincularse con las familias para que las mismas se involucren y acompañen el trabajo del maestro comunitario, en qué parámetros utilizar para evaluar tanto su tarea como los procesos de los niños.

En este sentido se da también una interpelación al propio PMC en la evaluación de sus prácticas y de los procesos de los niños, así como desde la falta de formación específica para desarrollar sus prácticas desde este rol (principalmente en sus aspectos comunitarios).

Otro nivel de interpelación lo constituye el colectivo docente y la dirección, en qué medida acompañan las prácticas de los maestros comunitarios; y

en qué medida los maestros comunitarios con su accionar interpelan a los restantes maestros.

En suma, es posible afirmar que el PMC viene a interpelar a la escuela, a instalar puntos de reflexión y acción.

El **posicionamiento institucional** ante las prácticas del maestro comunitario, con todos sus matices: desde la valoración, integración e incidencia de las prácticas de los maestros comunitarios hasta la sensación de desvalorización o ajenidad de las propuestas y soledad en la tarea. Posicionamiento en el cual juega un lugar muy relevante la valoración del PMC desde la dirección de la escuela. Por otra parte, el establecimiento de una **comunicación** fluida y de instancias colectivas de intercambio se presenta tanto como una de las mayores fortalezas como de los mayores obstáculos y desafíos a asumir.

Con relación a las **características institucionales**, fue posible identificar las categorías de Centro Estructura-Centro Agregado-Centro Sistema (Fernández Enguita, 2001).

El Centro Estructura caracterizado como aquel que intenta mantenerse, queda de manifiesto en la asimilación del perfil de maestro comunitario al de maestro de apoyo; así como también en aquellas prácticas que se designaban como aceleración siendo en realidad prácticas de nivelación.

El Centro Agregado, por su parte, es aquel que no permiten la instalación

de nuevas prácticas, dado que las mismas no pueden ser sostenidas por los docentes en tanto colectivo, quedando reducidas a experiencias singulares. Desde las percepciones del grupo aparecía el no estar seguro de si las acciones realizadas daban cuenta de un pensar colectivo, institucional, o eran simplemente del maestro comunitario.

El Centro Sistema por su parte es aquel en el cual los distintos actores institucionales presentan la flexibilidad suficiente como para lograr construir en conjunto y sostener las propuestas colectivas. En tal sentido, es expresión de ello la generación de acuerdos institucionales y de acciones consensuadas, que se plantearon recurrentemente en los grupos.

Con relación a la categoría Escuelas Efectivas – Escuelas Bloqueadas, prima en las opiniones y percepciones desplegadas en los grupos de discusión características que la ligan a una escuela efectiva, expresado principalmente a través del lugar que se le da al otro como sujeto de posibilidad y el lugar de los maestros en este proceso, desarrollando estrategias que permitan potenciar procesos de aprendizaje y vínculos con/en la escuela.

La tensión instituido-instituyente aparece presente también desde los grupos de discusión, fundamentalmente ligadas a los movimientos que generan o no a nivel institucional desde las prácticas del maestro

comunitario (modos de vincularse con las familias, integración de niños no escolarizados, modos de concebir al alumno –con o sin posesivo: “mi alumno”), modalidades de evaluación, entre otros.

❖ **Representaciones colectivas que no estuvieron presentes en las entrevistas.**

A nivel de las representaciones sociales las **relaciones de género** aparecen como favorecedor u obstaculizador del vínculo entre familias y docentes, fundamentalmente desde lo que constituye el dispositivo de trabajo en hogares. Este aspecto que formó parte del discurso grupal, no fue retomado desde las entrevistas realizadas.

10.4 – Hacia una Escuela Comunitaria.

En el marco teórico fui comenzando a caracterizar una escuela comunitaria, elaborando desde el diseño metodológico el constructo Escuela Comunitaria, explicitando las dimensiones y subdimensiones que la conforman³⁰. Entre estos aspectos podemos destacar:

- Inclusión de la diversidad cultural (respetuosa de las diferencias). Niño aprendiente. Familia enseñante tomada como aliado pedagógico.
- Apertura hacia el medio. Participación. Aprendizaje bidireccional (escuela-medio). Trabajo en red. Inclusión de las familias.
- Compromiso institucional. Acuerdos y proyectos colectivos.
- Énfasis en lo educativo. Escuela como espacio cultural. Democratización del acceso a los bienes culturales.
- Flexibilidad. Tránsitos particulares, enseñanza no homogeneizante: dispositivos pedagógicos singulares. Inclusión del deseo. Contextualización de la enseñanza. Currículum universal.

³⁰ Remitimos al lector a la página 44 del marco teórico y 83 del diseño metodológico.

10.4.1 Representaciones docentes de una Escuela Comunitaria

En este apartado se realiza una caracterización de una Escuela Comunitaria desde las representaciones de los docentes, analizando las concepciones de los mismos en las entrevistas realizadas. Para ello se tomaron en cuenta los discursos contruidos desde la pregunta ¿Qué entendés por Escuela Comunitaria? ¿Cómo se definiría y caracterizaría? Pregunta que fuera realizada a los distintos actores entrevistados: maestros comunitarios, Directores, y maestros de 1º, 2º y 3º nivel.

Se ligará su discurso con las dimensiones previamente elaboradas, de modo de establecer correspondencias que permitan ver en qué medida las dimensiones tomadas para el análisis fueron lo suficientemente abarcativas, o si surgen elementos en la caracterización no pensados a priori. Hablaremos aquí de discurso docente en sentido amplio, remitiendo a las concepciones de Maestros de clase y Directores.

❖ La inclusión de la diversidad cultural.

Desde las concepciones de los docentes la Escuela Comunitaria aparece caracterizada por un fuerte vínculo con las familias, tendiendo a la integración social de amplios sectores sociales que quedan en los márgenes, resultados de una operatoria de exclusión social, en donde la fragmentación toma cuerpo (Lewkowicz, I., 2003) (Corea, C. y S.

Duschatzky, 2002).

“Ese retejer el vínculo de las familias con la escuela, va más allá de la escuela, es retejer el vínculo con la sociedad misma, porque gente en determinadas situaciones ha sido marginada de tal forma que con la única persona con la que se vincula es con el maestro de la escuela y capaz que con la médica de la policlínica; pero no tiene otro vínculo social, con el estado por decirlo de alguna manera. Si vos no pagas el agua, la luz, el teléfono, el cable, tenés una moto que no tiene patente, no pagas impuestos municipales, ¿cuál es la relación social?, ¿cuál es el vínculo con la sociedad organizada? No existe el vínculo más que con la maestra de la escuela cuando manda el gurí”. (Esc.1-D)³¹

La escuela aparece aquí generando ligaduras, contribuyendo a la integración social, no sólo desde la puesta en circulación de saberes, sino también desde acciones bien concretas y específicas, consideradas necesarias en determinadas poblaciones. Acciones que para unos son parte del quehacer del maestro comunitario y para otros lo trascienden.

“¡Pero si no tenés documentación y la escuela no hace nada por retejer ese vínculo! Entonces me parece que esas son las cosas internas que tendría que discutir el Maestro

³¹ La referencia indica Director de la Escuela 1. Las escuelas mantienen la numeración dada desde

Comunitario como Programa". (Esc.1-D)

La inclusión de la diversidad cultural se entrelaza con el lugar que ocupa el otro, pudiendo el maestro posicionarse desde el lugar del otro para desde allí comprenderlo, evitando actitudes enjuiciadoras y restituyéndole la confianza en sí mismo, situándolo como sujeto de posibilidad.

"Más allá de atraerlos pasa también por generar el vínculo de confianza, porque les cuesta muchísimo confiar en sí mismos, en que ellos pueden". (Esc.6-M1ºn.)³²

❖ **Apertura hacia el medio.**

Al caracterizar una escuela como comunitaria es de destacar la recurrencia con la que aparece enunciado el generar mayores niveles de participación de las familias en la escuela.

"Sería una escuela diferente a la que es ahora, con más padres en la escuela y más maestros en las casas, en los hogares." (Esc.2-D)

"Por escuela comunitaria se podría entender el trabajo de las

el capítulo 10.2 en donde se analizaran las entrevistas a Maestros Comunitarios

³² De este modo se referencian a los maestros de aula entrevistados, en este caso se hace referencia a un maestro de primer nivel, de ahí que a continuación de la inicial M figure 1ºn. El mismo

maestras comunitarias hacia la comunidad educativa, hacia la comunidad familiar como un ida y vuelta". (Esc.5-D)

"Llegar a las familias un poco más y a todo el barrio". (Esc.6-M1ºn)

"Me hace pensar en el vínculo, en el acercamiento de las familias, de los vecinos, del acercamiento de la escuela a los espacios públicos y todo ese tipo de cosas". (Esc.4-M2ºn)

Participación de las familias que aparece ligada a lo educativo, como modo de potenciar los aprendizajes de los niños.

"Que trabaja en forma conjunta con los padres de la escuela en pos de la mejora en los aprendizajes de los gurises y fundamentalmente en cuanto a los vínculos que se dan dentro de la escuela y de la escuela hacia afuera". (Esc.1-D)

"Al participar los padres como hacedores de los proyectos escolares sin duda entenderían más a la escuela, y sin duda participarían bastante más en las distintas instancias que tenemos de participación con padres". (Esc.4-D)

La escuela aparece adjetivada desde diversas concepciones del mismo modo: Escuela abierta. El término apertura aparece como la palabra clave en la definición de una escuela comunitaria.

critério se utilizará para referirse a maestros de 2º y 3º nivel.

“Una escuela más abierta”. (Esc.2-M2ºn)

“Una escuela abierta a la participación de todos”. (Esc.1-M2ºn)

“Una escuela abierta, abierta a la comunidad y en donde se puedan establecer esos nexos con la comunidad y se trabaja en redes”. (Esc.6-M2ºn)

“Una escuela abierta a la comunidad y en relación estrecha con ella, con todos los integrantes de la comunidad, desde policlínicas, otros centros que haya en la zona, comisiones barriales”. (Esc.4-M3ºn)

“Abierta lo que más pueda a la comunidad, a la comunidad de vecinos, a la comunidad de padres, de instituciones”. (Esc.6-D)

La participación activa de la escuela en las redes sociales aparece caracterizando el perfil comunitario de la escuela.

“Una escuela que se vincula con las instituciones sociales y que trabaja en forma conjunta con las instituciones sociales de la zona”. (Esc.1-D)

“Aparte hay que integrar a todos los otros actores que están funcionando en el barrio en forma aislada y que se han ido sumando año a año acá porque hasta hace unos años atrás la única institución que funcionaba y que tenía algo en la

comunidad era la escuela, recién ahora hay otros actores”.

(Esc.3-M1ºn)

“Es tejer un poco más el puente hacia algunas instituciones y organizaciones que están en la vuelta y que están trabajando con los mismos gurises y con las mismas familias”. (Esc.4-

M2ºn)

La dimensión comunitaria está presente al caracterizar esta escuela, la participación activa y recíproca de la escuela y el medio, influyéndose mutuamente.

“Con conciencia del contexto en el cual está inserta, porque a la escuela es imposible separarla de la comunidad”. (Esc.1-

M3ºn)

“Con mucha inclusión de la comunidad en la escuela y viceversa”. (Esc.3–M 2ºn)

“La escuela que se abre al barrio, al medio, que trabaja para y con el medio”. (Esc.1-M1ºn)

Se plantea que ello exige un cambio por parte de la institución, tanto desde el posicionamiento de la misma, como desde las acciones concretas que pueda desarrollar de corte netamente educativo, de difusión de cultura.

“La escuela se tiene que transformar, se tiene que abrir, no

podemos funcionar de puertas adentro”. (Esc.4-D)

“La escuela siempre como referente cultural de la zona, más allá de que esté abierta pero siempre con una propuesta cultural”. (Esc.6-M3ºn)

“Una escuela comunitaria para mi tiene que tener los técnicos por un lado, un proyecto comunitario por el otro y empezar a trabajar desde la integración, desde la integración de las familias primero y de la comunidad después”. (Esc.3-M1ºn)

❖ Posicionamiento docente, acuerdos y proyectos colectivos.

Aparece caracterizando a una escuela comunitaria la construcción de proyectos institucionales que cuenten con la participación de los distintos actores, donde exista un compromiso en la generación de acuerdos que permitan sostener proyectos colectivos. Proyectos que no sean sólo generados y desarrollados desde la figura del maestro comunitario sino que desde su creación involucren a la comunidad.

“Una escuela comunitaria tendría que desde el vamos tener una participación en las decisiones, en los proyectos a hacer, en el qué vamos a hacer juntos, como para que también los padres y la comunidad puedan sentirse parte de ese plan, porque son hacedores con nosotros de esa propuesta. Los

proyectos de la escuela que son de las puertas para adentro no se da la mano con el PMC. (Esc.4-D)

“Yo creo que es tener un proyecto de trabajo comunitario para que haya una escuela comunitaria y no dos maestros comunitarios abordando con un tenedor una realidad como esta”. (Esc.3-M1ºn)

Escuela comunitaria que no se reduce a la presencia de maestros comunitarios, sino que configuraría un modo particular de asumir la docencia desde el maestro de aula con un perfil más comunitario.

“La escuela comunitaria se hace también desde la propia clase, desde la clase misma se establecen vínculos que pueden facilitar o no, que los padres se sientan afín a participar en cosas. (...) Yo participé mucho tiempo en otra institución de la zona, y ellos mismos te reconocen y buscan información o preguntan cosas. Si te ven como alguien que participas confían un poco más en ti, de preguntarte cosas y venir”. (Esc.6-M1ºn)

Una característica que se destaca es la necesidad de acuerdos colectivos que permitan delinear metas comunes, en donde todos los actores se encuentren consustanciados.

“Con padres más comprometidos con la tarea, participando en decisiones del centro escolar, e informar qué estamos haciendo, con maestros que sepan qué es lo que están haciendo los padres”. (Esc.2-D)

“Una escuela donde la participación de los actores estuviera como en una cierta horizontalidad en cuanto a las decisiones, en cuanto a los proyectos de trabajo, donde se pudiera compartir un quehacer”. (Esc.4-D)

“Podría ser esta misma que tenemos pero con un personal con acuerdos, con una línea de política social clara, con coherencia en los objetivos más allá del curricular”. (Esc.5-M3ºn)

El posicionamiento docente, desde un fuerte compromiso social, aparece reflejado en la forma de caracterizar a una escuela como comunitaria, o en su cuestionamiento.

“Es una escuela que es consciente del medio, de las necesidades del medio y que trabaja en pro. No la institución educativa de hoy, por más PMC que uno tenga”. (Esc.1-M1ºn)

“Escuela comunitaria sí, pero con todas las otras cosas sociales de fondo solucionadas, desde políticas sociales mucho más macro, y no parches, ni asistencialismo, ni proyectos que caigan en el vacío, porque a la escuela llegan

un montón de proyectos, que siempre hacen el colchón en la escuela, proyectos personales, de ONG". (Esc.6-M3ºn)

"No soy muy afín a la palabra comunidad ni comunitario porque me parece que desconoce las relaciones sociales y la existencia de un conflicto social. El término comunidad implica un cierto plano de igualdad de partida (...) Las escuelas son cualquier cosa menos un lugar donde no exista conflicto social (...) En el marco de la escuela, es tan variada la situación y tan distintos los intereses que plantear a todos como comunidad educativa es desconocer todo ese matiz de diferencias de intereses y de necesidades que existen".

(Esc.1-D)

A su vez, aparece el posicionamiento docente desde una reivindicación y apuesta a mantener el énfasis en lo educativo, más allá de lo social.

"Nosotros estamos para enseñar y si nosotros no enseñamos no enseña nadie. Si yo me pongo después como asistente social porque le falta el techo, bueno, ¿lo estoy haciendo fuera del horario de trabajo? está perfecto, ¿lo estoy haciendo dentro del horario de trabajo? es una falta de respeto a los chiquilines, creo que nosotros nos tendríamos que atener a nuestro rol." (Esc.5-M3ºn)

❖ **Énfasis en lo educativo, dispositivos pedagógicos particulares.**

En la caracterización de una escuela comunitaria se hace referencia a una modalidad de enseñanza que posibilite el aprendizaje de contenidos curriculares desde dispositivos más flexibles, con propuestas pedagógicas diferentes.

“Nosotros siempre estamos convencidos de que los chiquilines acá, nuestros niños, necesitan algo más que lo estrictamente curricular, es más, con algunos tenés que entrar por otro lado y no por lo curricular, lo curricular viene con posterioridad. Pero sería buenísimo que en un contra horario tuvieran talleres (...) hay instituciones en la zona que lo brindan gratuitamente”. (Esc.5-D)

“Una enseñanza menos estructurada, por no decir desestructurada, con lo que nosotros llamamos talleres que es dividir los niños por equis criterios (...) no de cuatro horas la maestra en el salón con los mismos niños”. (Esc.2-M1ºn)

Aparece una mención a prácticas ligadas a la enseñanza de oficios formando parte de los contenidos escolares. Prácticas que tuvieron sus antecedentes en otro momento histórico y que son retomadas desde proyectos que los maestros continúan impulsando.

“En cierta forma la escuela le daba un oficio y todo lo que es

el contenido escolar: Cerámica, huerta, construcción, apicultura, tejido. La escuela tuvo varios intentos después de eso. (...) dio apicultura y (...) talleres de tejido (...) Plan de Escuela de adultos". (Esc.1-M1ºn)

Para finalizar este apartado, cabe señalar que al caracterizar una escuela comunitaria en las entrevistas a maestros y directores no surgieron elementos por fuera de las dimensiones de análisis planteadas. Sin embargo, cabe destacar que no se hizo alusión a las siguientes dimensiones: reconocimiento de tránsitos singulares de los niños y evaluación no homogeneizante. Aspectos estos que surgieran con énfasis en la caracterización del PMC en las escuelas tanto desde las entrevistas a maestros comunitarios como desde los grupos de discusión. Ello da cuenta de cómo el discurso grupal da cuenta de construcciones y representaciones colectivas que no necesariamente se encuentran presentes desde las singularidades de los entrevistados. Por otra parte, desde las caracterizaciones de los maestros comunitarios surgen ambos aspectos, lo cual puede estar dando cuenta de la relevancia que adquieren estos aspectos cuando se está interviniendo desde ese rol en la medida que generan ciertos niveles de interpelación en sus prácticas, en tanto exige realizar opciones y tomar decisiones trascendentes. A modo de ejemplo podríamos plantear: ¿acelerar o no?, ¿evaluar en función de los parámetros que se pide?.

10.4.2 Una Escuela Comunitaria desde la visión de los maestros comunitarios.

En este apartado se analizará el discurso de los maestros comunitarios ante la siguiente pregunta:

- Desde tu práctica como Maestro Comunitario, ¿sentís que se está construyendo una nueva escuela?

En los casos en que la respuesta fue negativa se preguntó:

- ¿Qué condiciones tendrían que darse para poder hablar de la construcción de una Escuela Comunitaria?
- ¿Cómo se caracterizaría o cómo definirías a esa Escuela Comunitaria? ¿Qué mecanismos son los que llevarían a la construcción de esa Escuela Comunitaria?

Mientras que en los casos en los que la respuesta fue afirmativa se preguntó

- ¿Qué condiciones son las que permiten hablar de la construcción de una Escuela Comunitaria?
- ¿Cómo se definiría y caracterizaría una Escuela Comunitaria?
- ¿Qué mecanismos son los que llevan a la construcción de esa Escuela Comunitaria?

❖ **Acerca de las características de una Escuela Comunitaria**

La Escuela Comunitaria aparece caracterizada por su grado de cohesión que le permite forjar proyectos colectivos, donde el intercambio, la solidaridad y el cooperativismo primen sobre las acciones individualistas.

“Una escuela comunitaria primero tiene un equipo de maestros con momentos para coordinar y pensar la escuela, tiene claros los objetivos de la escuela, con acuerdos entre maestros, lo básico.” (Esc.3-MC)

“Una escuela menos compartimentada, apostando menos a lo individual y más a lo cooperativo, en todos los ámbitos, adentro del aula el maestro con los chiquilines, los chiquilines en equipo. Los maestros trabajando en equipo entre ellos, la directora y la inspectora como parte de un equipo de trabajo, la escuela como parte de un equipo con la policlínica. Romper la barrera de lo individual. Eso no significa perder la individualidad porque la identidad individual la tiene cada uno así trabaje en equipo. Es un hábito a desarrollar”. (Esc.6-MC)

“Una escuela comunitaria implicaría todo el colectivo docente implicado, porque que se tengan Maestro Comunitario no implica que sea una escuela comunitaria, ese es otro concepto que hay que construir”. (Esc.5-MC)

Escuela que forje un fuerte vínculo de todo el colectivo docente con la comunidad, en donde se trabaje en conjunto con la comunidad, vínculo centrado en lo pedagógico.

“Una escuela abierta a la comunidad, para que fluya, entre y salga, sin perder lo pedagógico. Con todos los actores que estén ahí, niños, docentes, padres”. (Esc.6-MC)

“Yo realmente puedo decirte que hay escuelas que trabajan con la comunidad y tienen todo su personal docente tan comprometido con la comunidad que todos trabajan con la comunidad. Porque pueden trabajar para o por, pero CON la comunidad y que todo el colectivo docente y la comunidad educativa está trabajando en forma comunitaria. Yo puedo conocer muchas escuelas que están haciendo mucha cosa, pero escuela comunitaria no creo que haya”. (Esc.5-MC)

La Escuela aparece aquí como elemento central en el vínculo con la comunidad, con una participación activa en las redes y en el trabajo con familias, lo cual ya no quedaría necesariamente ligado a la figura del maestro comunitario.

“La figura del maestro comunitario como figura no estaría, si la escuela es comunitaria el maestro es comunitario, y saldría a recorrer los hogares, a trabajar con la comunidad, a hacer lo que hace el maestro comunitario hoy. La escuela tiene que

participar de las redes, trabajar con los otros actores sociales con un involucramiento participativo mayor”. (Esc.5-MC)

“Es esa escuela que se abre al trabajo en redes, donde la coordinación sea obligatoria”. (Esc.4-MC)

“Es una escuela que coordina, que participa a la par de otras instituciones, que no se cree ni la institución más ni la menos importante, sino que entiende que en ese barrio no estamos solos y que está convencida de que si se hace con las otras instituciones es mejor, y que no desconfían de todo el que viene ajeno a la escuela. Una escuela comunitaria está abierta a que otros vengan, a que otros intervengan, a que otros opinen, a que otros les den visiones que pueden estar equivocadas o no, pero habilita a otras instituciones a debatir sobre esa escuela y a pensar sobre esa escuela”. (Esc.3-MC)

Una escuela de puertas abiertas con un proyecto inclusivo de las familias, basado en el respeto y valoración del otro, en donde las familias participen activamente.

“Mucho más abierta de lo que es hoy la escuela, y cuando hablo de abierta no estoy hablando de un dejar hacer, de un devenir que va y viene, entra y sale el que quiere y como quiere. Tiene que tener claro sus objetivos, que en la escuela el eje es pedagógico, educativo, preparar al niño desde un

ámbito participativo y ciudadano, es fundamental. (Esc.5-MC)

“Es una escuela que respeta a las familias, que les da participación considerándolas con respeto básicamente, aceptando las diferencias y dándoles lugar de decisión, que les interesa que los padres estén en la escuela. Es una escuela que busca sumar, sumar a los padres y a los distintos actores, a las distintas instituciones y que está abierta, considerándose una institución más y no la más”. (Esc.3-MC)

“Una escuela que trabaja con los padres y le da un lugar realmente importante a la familia del niño, no que los llamo para una reunión y hago dos reuniones al año y por eso estoy trabajando con la comunidad, o los invito un día a festejar el día de los abuelos. El trabajo con la comunidad va más allá”.

(Esc.4-MC)

Una escuela en donde las propuestas a desarrollar con los niños estén consustanciadas con el medio, e impliquen un compromiso y un hacer con la comunidad. Escuela en donde los niños puedan realizar tránsitos más flexibles.

“Fuimos con los niños al comunal a hacer las entrevistas, nos comunicamos con ediles, trabajamos con la comunidad de forma activa y participativa, hubo votaciones, tuvimos que elegir un proyecto y elaborarlo juntos. Participaron de todo

ese proceso y fue muy enriquecedor y todo pasó por el aula en todas las áreas: matemática, geometría, lenguaje, todo y trabajamos mucho la participación de las familias”. (Esc.5-MC)

“Apunta a una atención más personalizada, atender a lo que el otro está necesitando y no ser tan cerrada en cuanto a los ciclos, dejando un poco de lado la evaluación como repetición y nota, es darle oportunidades, posibilidades y estar ahí impulsando”. (Esc.2-MC)

❖ Acerca de los mecanismos que llevarían a la construcción de una Escuela Comunitaria

En cuanto a los mecanismos que pueden llevar a construir una escuela de estas características se plantea por un lado un posicionamiento abierto al intercambio y las diferencias que lleve a la posibilidad de construir junto con, desde una actitud empática y respetuosa. El deseo de, presente en todos los actores, aparece como el motor para la construcción de esta escuela. Así como el reconocimiento de las limitaciones y alcances que tiene la escuela.

“Que todos estemos dispuestos a abrir la cabeza, eso lo primero, y aceptar al otro, al maestro, al alumno, a la familia, a todos los que están involucrados en este proyecto. El tema de

la empatía con el otro es fundamental, redimensionar los problemas que tienen las familias. (...) Y el aceptar cuando se está equivocado, la autocrítica me parece fundamental para que esto marche. Y no considerarnos omnipotentes porque no lo somos". (Esc.6-MC)

"Creo que un obstáculo grande en esta nueva escuela somos los maestros y el no poder reflexionar sobre lo que hacemos y reconocer nuestros errores". (Esc.3-MC)

"Como mecanismo, la voluntad de que esté en la escuela. Si no quiere, si no está dispuesto a, si no le importa, no puede trabajar en una escuela comunitaria. Si no está dispuesto a cambiar sus prácticas docentes, a de repente a tener que vincularse de otra manera creo que va a tener que revisar el trabajar en una escuela comunitaria, porque implica un compromiso muy fuerte y un querer hacer". (Esc.5-MC)

"Tenés que tener docentes que tengan ganas, familias dispuestas, algún medio, voluntad de la dirección de la escuela, voluntad de la inspección de la escuela". (Esc.1-MC)

Por otro lado, se plantea ciertas prácticas inclusivas, en donde exista una apertura a nivel simbólico y a nivel de las acciones concretas que se realizan.

"Si vos te cerrás, si la escuela se cierra, si las personas se

cierran no llegás ni dejás que te lleguen. Primero que nada tiene que estar muy afianzada la relación de la escuela con el barrio, si vos te empezás a cerrar y cada vez te cerrás más y más y más, cuando querés acordar sos una isla en el medio del mar; se trata de eso, de no ser una escuela isla, aislada de todo". (Esc.1-MC)

Entre las prácticas se destaca la necesidad de realizar acuerdos tanto a nivel institucional como a nivel escuela en sentido macro, de lineamientos de política educativa que marquen un horizonte común. Horizonte que enmarque las acciones y que sostenga a nivel simbólico los proyectos que se realizan. A su vez, se plantea la necesidad de andamiajes para que ello se vehicule, entre los que se destacan los espacios de coordinación.

"Pensándolo como a un nivel más institucional lo primero es la coherencia institucional. Una escuela que tenga claro hacia dónde quiere ir como escuela. (...) que considere a todos los que trabajan en la escuela con un mismo objetivo, integrando a todos, los profesores especiales también. Y después a nivel de inspección que los lineamientos no sean distintos, que se exijan determinados mínimos con respecto a lo que se quiere por escuela y que no dependa de si sos de una o otra inspección y después con las diferencias de cada barrio y de

cada escuela, pero con sí un cierto lineamiento”. (Esc.3-MC)

“Implicaría una larga discusión y acuerdos institucionales y con las autoridades, tener el mismo camino, saber hacia dónde vamos, cuál es el objetivo, qué hacer y qué no. Que no hayan muchas lecturas porque confunde y confronta, y si bien en la confrontación hay riqueza cuando uno encamina un proyecto tiene que estar claro qué se quiere”. (Esc.5-MC)

“Primero que haya espacios, momentos de coordinación porque uno no puede armar un proyecto, un vínculo de trabajo con otra persona con la que no comparte ningún espacio, es algo humano, por mensajes de texto no podemos organizarnos”. (Esc.6-MC)

Se plantean propuestas concretas, de inclusión de las familias que parten del reconocimiento de las potencialidades de los padres como educadores de sus hijos. Prácticas que tienen por finalidad el apoyo desde lo educativo a las familias para que puedan apoyar a los niños en sus aprendizajes. Prácticas de trabajo con las familias que vienen a desmontar otro tipo de prácticas más instituidas.

“Por ejemplo es sabido que en nuestros contextos hay mucha gente que hoy por hoy es analfabeta por desuso, entonces cuando se enfrentan a tener que apoyar a su hijo frente a la tarea escolar se enfrentan a que no saben cómo, entonces

que los maestros puedan invitar a los padres a decirles: “nosotros estamos trabajando de esta manera, si ustedes nos quieren apoyar háganlo así”. Eso le daría herramientas al padre para realmente ayudar a su hijo y generaría más vínculos con esa escuela y esa familia que de última ellos como padres y nosotros como maestros el fin es el mismo, educar y sacar adelante a ese niño. Me parece que ese trabajo conjunto se tiene que hacer, y la puerta de la escuela y la puerta de la clase se tiene que abrir para ese tipo de actividad y no invitar solamente para festejar o para llamarlo para decirle que se portó mal”. (Esc.4-MC)

Propuestas de trabajo en el aula, en donde se trascienden los modos tradicionales de ubicación de los cuerpos en el espacio escolar, para instalar formas más flexibles y colectivas de trabajo en el aula.

“Como que cambiar un poco también la estructura de la clase, aquella estructura de la clase que todavía existe que están todos mirando para adelante, yo que sé, de la propuesta clásica adentro de la clase”. (Esc.4-MC)

A su vez hay planteos de flexibilizar las normativas de modo que la escuela pueda retener con más facilidad a los niños, valorando los tránsitos escolares y los procesos que el niño haya

podido realizar.

“Una escuela con más horas y abarcando toda la parte social, no se puede ser tan rígido porque no pueden con tanta normativa. Todo el tema de las asistencias, de reglamentación y todo eso, como que habría que cambiar”. (Esc.2-MC)

Hay un reconocimiento de que en las prácticas docentes existe algo de la actualización de viejas prácticas, ya sea desde su afiliación o construidas por contraposición. Sin embargo, está el sentir que dicho acumulado de experiencias previas en torno a la docencia no forman parte del capital con el que cuentan los maestros en el trabajo comunitario, en la medida que el ser comunitario se trata de un quehacer en construcción. En virtud de ello se plantea la necesidad de formación.

“Formación para los maestros también, con técnicos y bibliografía para esto. Porque como que estás en un lugar que tenés que inventar mucho. Porque vos quieras o no cuando sos maestra de aula tenés un modelo, o un modelo de lo que debe ser o un modelo de lo que no debe ser, tenés el recuerdo de tu maestro divino o tenés el recuerdo de aquella vieja bruja que..., pero no tenés un modelo de maestro comunitario, o sea más allá de la formación no hay modelo todavía, o estamos inventando nosotros, lo estamos reinventando, no sé, y se va haciendo al andar. Pero estaría

bueno que nos dieran algunas armas más”. (Esc.6-MC)

Por otra parte, se plantea la tensión que generan los cambios, y las resistencias a los mismos para mantener cierta situación de estabilidad y el sentimiento reasegurador que brinda lo conocido.

“La primer condición para construir una nueva escuela es poder trascender la queja y la situación de catarsis y empezar a construir. Creo que lo hemos hecho y creo que en los espacios de las ATD se ha hecho y se ha empezado a pensar, pero creo que la primer condición es repensar nuestras prácticas y repensar nuestro lugar como profesionales y qué escuela queremos, y tener claro lo que queremos, esa es la primer condición. (...) En realidad empezar a mover ciertas estructuras de la escuela mueve muchas cosas y nos genera más trabajo y mucho más desgaste, pero a la larga también es mejor. La primer condición es que los maestros estén bien convencidos de que es necesario; después todas las otras condiciones son como secundarias. (Esc.3-MC)

Por otra parte surge la propuesta de que el trabajo del maestro comunitario no sea en un solo turno sino que trabaje en ambos turnos desde ese rol.

Capaz que el maestro comunitario no tendría que ser maestro de aula sino que tendría que trabajar las 8 horas en la escuela como maestro comunitario, para así hacer un mejor trabajo. Aunque capaz que no, porque pasa por momentos de coordinación, de formación. (Esc.6-MC)

❖ Acerca de los alcances del PMC en la construcción de una Escuela Comunitaria

Desde las distintas entrevistas realizadas surge el planteo de que el PMC ha generado cierto nivel de transformaciones en la escuela. Por otra parte, distintos factores estarían incidiendo para tornar distante la idea que los docentes portan de una Escuela Comunitaria.

En referencia a los cambios a nivel social y su incidencia en la institución educativa, el PMC aparece marcando un nuevo modo de hacer escuela. En una escuela que por un lado sostiene prácticas más tradicionales y que por otro se ve interpelada a modificarse. (Lewkowitz)

“Hay cierta escuela que nosotros creíamos y que ya no está, y que aunque los maestros nos tratemos de aferrar porque nos da seguridad, hay que repensarla y hay que buscarle la forma y creo que el PMC es como esa grieta, puntualmente en mi escuela es un recurso que ha sido muy válido”. (Esc.3-MC)

El PMC se plantea como un modo de reencontrarse con el deseo de ser maestro desde un perfil socio comunitario.

“El PMC construye una escuela más de acuerdo a lo que yo como maestra pienso, porque yo pienso en una escuela así, que articule con otros, trabajando en el barrio, que se trabaje en equipo, que se tomen decisiones sobre los niños y las familias en equipo, que la escuela pueda salir al encuentro de los otros, que piense estrategias distintas”. (Esc.3-MC)

Se plantea que el desarrollo del PMC ha tenido repercusiones en la escuela, significado un avance en el modo en que la escuela se relaciona con la comunidad.

“Si bien la escuela trabaja mucho para afuera y está conectada, yo creo que habría otras exigencias para que sea una escuela comunitaria. (Esc.5-MC)

“No es esa institución arcaica cerrada sino como que se empieza a ver diferente, que la escuela se acerque a lo que es lo real de la sociedad”. (Esc.2-MC)

“Para esta escuela nueva en realidad lo primero es reconocer qué estamos haciendo como escuela o qué mensajes damos a la comunidad por los cuales recibimos después determinadas cosas, pero creo que el Programa lo que intenta es eso, es comenzar a instaurar una escuela diferente en

barrios que requieren de una escuela diferente". (Esc.3-MC)

A su vez se plantea que ha generado modificaciones en las modalidades vinculares establecidas por los niños. Cambios en el niño que se expresan también en la situación de clase, siendo explicitados por los maestros, generando la expectativa de inclusión de nuevos niños al Programa.

"Una de las cosas que te da para adelante del trabajo está en la respuesta que te dan los compañeros maestros que vienen y te dicen "¡mirá fulana saludando!", "¡mirá ahora habla, se integra!". Como que ha habido cambios en los niños entonces vos decís: "bueno, algo se logró, se hace sí". (Esc.6-MC)

"La percepción que tienen los maestros de la escuela es la que les dan sus propios gurises que van al PMC en alguna de las líneas. En cada clase se podría decir que hay una lista de espera porque los gurises exigen a sus docentes que los manden a maestro comunitario". (Esc.1-MC)

No hay consenso en el modo en que sus prácticas como maestros comunitarios han permeado las prácticas de los restantes maestros. Para algunos ha habido modificaciones, principalmente en el modo de percibir al niño y a las familias, y en los vínculos que establecen. Para otros, la falta de comunicación maestros-maestro comunitario ha obstaculizado la

transferencia de conocimientos y prácticas.

“En el discurso de los maestros hay pila de cosas que cambiaron porque por ejemplo te decían: “este es inaguantable”, entonces después que están en conocimiento de las cosas que le pasan a los gurises, es como un poco contribuir a la construcción de la empatía”. (Esc.6-MC)

“Tener más se en cuenta otros aspectos del niño y que abarque no solamente lo curricular, tener más en cuenta de dónde viene, en la situación que viven, su entorno familiar, encararlo diferente”. (Esc.2-MC)

“Las prácticas de los gurises que vienen a MC permean las prácticas de los maestros. Pero nuestras propias prácticas no permean las prácticas de los maestros, son paralelas, debería de haber más comunicación, más coordinación, la falta de tiempos, que el sistema no prevé y que los compañeros no pueden tener porque corren en su multiempleo”. (Esc.1-MC)

10.4.3 ¿El Programa Maestro Comunitario sería un camino para una Escuela Comunitaria?

En este apartado se analizará desde el discurso de directores y maestros el potencial del PMC para la construcción de escuelas comunitarias. Para ello se tomaron en cuenta las opiniones de Directores y Maestros de clase ante la siguiente pregunta: La instalación del Programa Maestro Comunitario, ¿sería un camino para la construcción de una Escuela Comunitaria? ¿Por qué?

Analizando sus respuestas, podríamos conformar dos grandes bloques: por un lado el reconocimiento del valor del PMC para la construcción de Escuela Comunitaria; por otro lado las limitaciones tanto exógenas como endógenas.

❖ Acerca del valor del PMC

Maestros y Directores dan valor al PMC, jerarquizando distintos aspectos. Desde algunos discursos aparece el PMC como fundación de una nueva práctica, que genera modificaciones en representaciones y prácticas de los docentes.

“El PMC creo que es la punta de la flecha, que inicia un cambio grande en la cabeza y que inicia una práctica social

que también tiene que ver con que la escuela salga de adentro de los recintos, que sea una escuela abierta, pensar la escuela desde otro lugar, hacer escuela desde otro lugar, capaz que de afuera para adentro también, un poco distinto”.
(Esc.4-D)

Cabe destacar que en reiteradas expresiones surge el PMC como un instrumento para, un medio, una herramienta.

“Creo que ha sido el puntapié inicial”. (Esc.4-D)

“Pienso que el PMC es de gran valor” (Esc.3-D)

“Y si, es una herramienta ¿no?”. (Esc.2-D)

“Para mí sería una herramienta muy valiosa para la construcción”. (Esc.5-M3ºn)

“No podemos al Maestro Comunitario exigirle más de lo que puede dar, pero es un buen paso para empezar a trabajar de esa manera”. (Esc.1-M3ºn)

Un aspecto que se resalta es la importancia asignada al vínculo con las familias, a la capacidad de sostener, contener, empatizar, sin perder el objetivo centrado en los aprendizajes del niño.

“Se trabajó con padres este año, no venían acá. En situaciones muy específicas se fue a esos hogares para tratar de que la madre tuviera más recursos para ayudar a sus hijos

en las actividades escolares. (...) A veces las maestras me decían “no sabemos si podemos ante este tipo de situaciones” y sin embargo los resultados fueron muy buenos” (Esc.6-D)

“Con algunas familias muy puntuales, con una situación complicada no sólo económicamente sino por su historia de vida y lo cultural, analfabetismo (...) ha sido brutal el cambio en los gurises y en las mismas familias (Esc.4-M2ºn)

“Sí, es un camino, porque es un nexo humano importante”.
(Esc.6-M1ºn)

Otros rescatan el valor del PMC en el cambio evidenciado en los distintos actores: niños, familias y docentes.

“A mí me ha cambiado la visión de repente y la relación con el chiquilín en particular. El chiquilín cambia la mirada, hay alguien que se preocupa por mí, para que salga adelante, y cambia la actitud”. (Esc.4-M2ºn)

Por otra parte se rescata el valor del PMC en la participación comunitaria y el trabajo interinstitucional con la integración a las redes.

“Empezamos a contactarnos con todas esas instituciones, hay mucho mayor intercambio (...) trabajamos por el bien común de todos (...) sabemos que podemos contar con la

policlínica, con el SOCAT. (Esc.6-D)

“Las maestras comunitarias son las que van estableciendo los vínculos y las redes”. (Esc.4-M3ºn)

Para otros, más que instalar una nueva práctica, el PMC constituye una reactualización de prácticas que ya estaban presentes en la institución educativa en otro tiempo histórico. Reactualización que no es reedición de lo mismo, sino que es construcción que toma el pasado y lo relanza en el presente.

“Yo me hago la idea de la escuela (se nombra determinado referente del magisterio), para mi es esa la figura de escuela comunitaria, es una escuela que es consciente del medio. (...) antes de la dictadura, porque después la dictadura rompió todo eso acá, había talleres (...)”. (Esc.1-M1ºn)

“La idea de escuela comunitaria es un paso mucho más grande que tener un maestro comunitario. Empezar por el maestro comunitario está bueno, pero no es Escuela Comunitaria porque habría otro tipo de trabajo que ya se hizo en esta escuela pero que se perdió”. (Esc.1-M2ºn)

“Yo pienso que todos tendríamos que ser maestros comunitarios, que el maestro tiene la obligación de conocer el barrio y familia del niño, dónde va, qué hace, cómo lo hace, cómo se siente, cómo se relaciona”. (Esc.5-M1ºn)

❖ **Acerca de las limitaciones**

Desde el discurso de los docentes aparecen alusiones a una diversidad de limitaciones tanto exógenas como endógenas a la posibilidad de que el PMC pueda ser un camino a la construcción de escuelas comunitarias.

La denominación de limitaciones exógenas remite a aquellas limitaciones que no son intrínsecas a las propuestas de los maestros sino que responden a elementos que en cierto sentido los trascienden involucrando a las autoridades de la educación, como es la falta de recursos e infraestructura apropiada.

La falta de docentes, aparece desde el discurso de maestros y directores como un elemento que limitaría la realización de un abordaje con un perfil más comunitario en la escuela, así como la realización de propuestas más inclusivas.

“Sería buenísimo que cada escuela contara con el número suficiente de maestros comunitarios, en mi caso dos serían pocos”. (Esc.6-D)

“También el programa está dirigido a una parte de la población de la escuela, tenés dos chiquilines por clase que vienen, entonces podés acercar a dos familias”. (Esc.2-M3ºn)

“Yo pienso que cargar a un maestro para toda una escuela es demasiado.” (Esc-5-M1ºn)

“Claro, al ser dos maestros en 700 niños como que

priorizamos la integración y la aceleración y la parte comunitaria en realidad es la más renga (...) No es que se haya querido así, pero salió así". (Esc.2-D)

Otras limitaciones con relación a los recursos humanos con los que se cuenta, correspondería al modo en que se efectúa la organización e implementación del PMC en la escuela. El instrumentar las prácticas del maestro comunitario a contra turno del horario escolar aparece como una limitante en la medida que los maestros visualizan la importancia de establecer un vínculo más fluido con el maestro comunitario y el poder compartir acerca del niño en la cotidianidad escolar.

"A mí me gustaría por ejemplo que un maestro comunitario trabajara en mi turno y no en contra turno, un maestro más pero que tenga otras tareas, que tenga una tarea comunitaria dentro de mi turno, que yo me pueda comunicar con él en el momento preciso, en el momento en que uno lo necesita, que él vea al niño en acción porque el maestro comunitario está en su clase en la tarde y conoce a los chiquilines con los que trabaja por nosotros". (Esc.6-M3ºn)

"Estaría bueno que no tuviera una clase a cargo, que tenga un rol más comunitario y pueda dedicarse a eso. Sería no perder lo que tenemos sino perfeccionarlo". (Esc.6-M2ºn)

La falta de apoyos a las tareas cotidianas de los maestros comunitarios, tales como la ausencia de otros profesionales o de vías de gestión -efectivización de los mapas de ruta- que permitan canalizar determinadas situaciones aparece limitando acciones comunitarias.

“El maestro comunitario está muy solo, no hay apoyos, cuando vos vas a una casa e intentas tramitar la derivación (...) el maestro va a la casa, ve la situación en la que viven y después si quiere resolver alguna, ya sea de salud o de otro tipo se enfrenta a las mismas dificultades que me enfrento yo o que se enfrenta cualquier vecino de al lado que hace la denuncia en línea azul, no hay un equipo de apoyo para resolver determinadas situaciones o para dar una orientación de vinculación con otros organismos estatales que solucionen la situación”. (Esc.1-D)

“Está todo bien, le ponés voluntad y ponés formación personal, años de experiencia y el trabajo en otro lado, todo lo que vos quieras, pero no es el maestro el que resuelve esa situación, creo que tiene que haber una responsabilidad general y estatal. (...) Educadores populares, recreadores, entrar a generar otras cosas además de técnicos. Además de quien interprete la realidad necesitás gente que te ayude a trabajar con esa realidad, a implementar estrategias.”. (Esc.3-M1ºn)

La ausencia de un lugar físico adecuado para el trabajo aparece como limitante, de modo que las propuestas no transcurran exclusivamente a cielo abierto, y no se vean limitadas por las inclemencias del tiempo. Espacio que sea adaptado a las necesidades de los niños.

“Lo que a mis maestros comunitarios les faltaría es un lugar físico, porque si bien ellos son maestros comunitarios y están en la comunidad, y salen, también los niños vienen acá y no cuentan con un lugar mínimo donde estar”. (Esc.6-D)

A su vez, la realización de propuestas diferentes a veces requiere determinados rubros con los que la escuela no necesariamente cuenta y que limitan el accionar o que llevan a apelar a recursos creativos para poder concretarlas.

“Y después evidentemente si van a hacer un paseo dinero en la escuela nos falta a todos (...) el tener un dinero disponible para alguna actividad específica que puede ser una salida o comprar algo para hacer”. (Esc.6-D)

“Lo que pasa que las condiciones de los maestros han cambiado, los maestros con el multiempleo tienen que salir corriendo para otro lado (...)”. (Esc.1-M2ºn)

Hay otro tipo de limitaciones que no pasan por los recursos o infraestructura de la escuela, sino que remiten a procesos sociales, de desarticulación, de fragilidades en lazo social, que plantean ha tenido sus repercusiones en el vínculo de las familias con la escuela.

“Los padres ven a la escuela como un depósito, que vienen a que se encargue la maestra del niño durante 4 horas, que les dé de comer, que los cuide en el recreo que no les pase nada y después los vienen a buscar y punto”. (Esc5-MxN 2ºn)

Hay referencias a la década del sesenta, en donde el vínculo escuela-familia-comunidad era caracterizado como más sólido y solidario, en donde la cohesión estaba basada en una relación de reciprocidad.

“Ha cambiado la escuela y ha cambiado la comunidad también, porque esa comunidad que trabajaba para la escuela y trabajaba a la par de la escuela ha cambiado, porque el apoyo que tenemos hoy no se puede comparar al apoyo que había antes.” (Esc.1-M3ºn)

La falta de formación específica para el desempeño del rol de maestro comunitario y para el trabajo en condiciones de fragilidad y fragmentación del tejido social, en donde no todos los niños han internalizado el oficio de alumno, es vivenciado como una limitante para pensar en la posibilidad de un perfil más comunitario.

“Nosotros salimos con una formación básica que no te prepara muchas veces para trabajar con este tipo de medio y la mayor parte de las personas termina trabajando acá no por opción sino porque no había otra oportunidad. Vos cuando salís de un instituto de formación salís con un ideal de niño y con un ideal de programa a aplicar que después empezás a decir “¿qué hago?”, “¿cómo hago?” (Esc.5-M1ºn)

“Porque no importa el título que le pongas, seguís siendo un maestro con las herramientas que te da el magisterio.” (Esc.3-M1ºn)

“Yo creo que están también un poco en la guerra con un lápiz de labios (...) Primaria tiene mucho apoyo epistolar, mucho apoyo declarado, pero después.” (Esc.3-M2ºn)

Hay otras limitaciones que se señalan que responden a la forma en que el PMC toma cuerpo en las escuelas, en donde hay una alusión a la inercia institucional de seguir reproduciendo modos de ser maestro que dejan de lado el perfil comunitario.

“Hay que sacarlo de la escuela más hacia la comunidad, porque hay lugares en que está más centralizado en la escuela, donde el maestro comunitario sigue siendo maestro de la escuela que trabaja en la escuela a contra horario y esa parte del Programa es la que no comparto. Me parece que es

una buena experiencia para aplicarla más hacia la comunidad como estaba al principio desde El Abrojo". (Esc.5-M1ºn)

"Cuando salió el PMC nosotros estábamos trabajando con la comunidad y estaba entusiasmado porque pensé que iba a ser el motor para un cambio en la escuela, pero eso en realidad quedó en puras expectativas porque después el Programa se cerró a dos o tres cosas. (...) Si hay cambios en la relación con las familias, hay contacto con la maestra comunitaria. Pero en sí a nivel de lo que es escuela cambios a nivel del Centro no ha habido". (Esc.4-M2ºn)

Hay planteos más radicales donde puede entreverse cierto descreimiento hacia la escuela en la medida que se cuestiona que sea un modelo válido para la educación de la amplia mayoría de los niños, proponiendo la creación de otro tipo de propuestas más ligadas al modelo de la educación no formal.

"El siguiente paso me parece, sería pasar a una educación no formal de repente. Yo no sé si el modelo de escuela esta es la que funciona acá para el 90% de la población, quizás no (...). Capaz que otro tipo de perfil de educador, trabajando en otro tipo de ambiente, más a lo práctico también". (Esc.3-M2ºn)

La contextualización de las prácticas es tomada como un modo de

dar forma a esta representación de escuela comunitaria, apareciendo como limitación el responder a lineamientos más macro desconociendo las necesidades y motivaciones institucionales.

“Que dependa de las necesidades de cada centro y no que bajen lineamientos de la inspección o no sé de dónde de trabajar en 2 o 3 ejes. Me parece que tanto hablamos de contextualización y los que menos hemos contextualizado somos nosotros”. (Esc.6-M3ºn)

Por otra parte, se destaca la necesidad de acuerdos y grandes definiciones consensuadas para trascender del plano de las acciones singulares a la de propuestas programáticas, que enmarquen un posicionamiento de la escuela en aspectos nodales como puede ser la noción de sujeto que la escuela presenta.

“En la medida que la escuela no consense cómo tiene que ver a esa gente, o sea a determinadas necesidades sociales, culturales, económicas, el Programa va a ser tan diverso como escuelas haya y como maestros comunitarios. Y postular esto es postular la inexistencia del programa. Si yo postulo que el programa es lo que cada maestro hace postulo la inexistencia de una línea de trabajo, postulo la existencia de un tipo que va a la casa de la gente, nada más, pero como línea de trabajo en pos de algo es la inexistencia, porque

pueden haber tantas líneas de trabajo o tantas posturas ante eso como maestros comunitarios". (Esc.1-D)

Hay alusiones a prácticas que están en los bordes, que para algunos la escuela debe dar respuesta, para otros, es parte de las acciones que las familias deben desarrollar. Acciones que llevan por un lado a cuestionar los alcances de la función del maestro, y por otro a realzar el lugar del maestro como garante de derechos. Aspectos que cuestionan a su vez los posicionamientos docentes y la capacidad de ser maestro comunitario.

"El gurí tiene constitucionalmente y por una línea de derechos humanos derecho a la identidad, y si yo desde la escuela y desde la dirección de la escuela veo que no tienen identidad y no estoy haciendo nada yo estoy siendo omiso a mi tarea, y creo que los MC también, más allá de que no hay ninguna línea que diga: 'sacale la CI a los niños'. Y me parece que mucha de esta gente necesita ayuda para hacer esa tarea. (...) Es toda una realidad que no se soluciona con el decir: "no lo hacen porque no quieren. ¿Cómo trabajo con alguien al que yo veo que no trabaja porque no quiere? (...) ¿Quiénes son los maestros comunitarios? ¿Qué perfil se privilegia? (Esc.1-D)

Hay alusiones a los cambios a nivel de las representaciones acerca de la escuela que exigiría la construcción de una escuela comunitaria. La escuela alejada de la comunidad, encerrada en sí misma sin vinculación con el medio aparece como una entelequia, que no condice con una escuela comunitaria.

“La escuela se tiene que transformar, se tiene que abrir como te decía hoy, no podemos funcionar de puertas adentro, ya no existe esa escuela, no existe más, lo que pasa es que sigue existiendo en la cabeza nuestra y mientras siga existiendo en la cabeza nuestra escribimos con la mano y borramos con el codo, pero el intento por lo menos tiene que ser ir por acá”.

(Esc.4-D)

“Hay que romper muchas estructuras tanto de la escuela como de la comunidad. Por ejemplo el lenguaje que usamos que a vos te parece que le estás hablando lo más claro posible y los padres muchas veces no te entienden. El hecho de que la escuela siempre esté fija, el no ir a trabajar al barrio, cuando haches reuniones de padres sería ideal y más productivo hacer reuniones en el barrio de ellos, creo que irían hasta más padres”. (Esc.5-M1ºn)

El perfil comunitario en el trabajo cotidiano del docente aparece expresado en las entrevistas. Surge el planteo de la vivencia de la

presencia de maestros comunitarios como una forma de limitar el trabajo comunitario que podría realizar el maestro de aula. Limitando en tanto se alude a una preservación de identidades profesionales y no invasión de territorios. En este sentido apareció el planteo de que la instalación del PMC funcionaría como una traba al establecimiento de Escuelas Comunitarias.

“Yo pienso que todos tendríamos que tener ese perfil, uno lo hace porque de repente te falta el niño y vas, uno lo ha hecho, pero de repente ahora claro, a lo que está el maestro comunitario ya no puedes pasar por arriba de, antes si, ahora ya tenés un freno que lo cumple el maestro comunitario que está bárbaro dentro de todo, pero también uno carga a ese maestro.”(Esc.5-M1ºn)

“Estaría bueno que en un futuro nos dieran un espacio a los maestros para cumplir una función comunitaria. Lo que pasa que acá todo lo pasan por el sueldo, por las horas extras, son maneras de pensar. Yo pienso de esta manera, una hora o dos que vayas a recorrer el barrio o a determinada familia a ver que está pasando con ese niño creo que no va a ser 100 pesos menos o 100 pesos más si vemos que el niño sale adelante”. (MxN 3ºn)

10.4.4 A modo de síntesis: El Programa Maestro Comunitario y su capacidad de promover Escuelas Comunitarias.

Al hacer referencia a la capacidad de la escuela en tornarse en Escuelas comunitarias se destacan las siguientes características:

La inclusión de la diversidad cultural, desde una posición respetuosa del otro, y empática, desde el reconocimiento de las características del medio y las acciones a desarrollar por parte de la escuela (reflexiones en torno a los códigos compartidos: uso del lenguaje, a los espacios de encuentro).

Desde el establecimiento de un diálogo más fluido y horizontal en todos los niveles (con las familias: lenguaje menos opaco), la posibilidad de compartir espacios y propuestas (con las familias, entre el maestro comunitario y el colectivo docente).

Con una escuela abierta al medio, donde el trabajo comunitario sea realmente parte de la tarea docente. Trabajo que no sea realizado únicamente por el maestro comunitario sino que se tome como parte del quehacer de todo maestro.

Donde exista un compromiso institucional y la necesidad de generar acuerdos a nivel de escuela y a nivel más macro de modo de mantener criterios compartidos, respetando a su vez la singularidad de cada institución. Ello alude a un perfil socio comunitario de la institución, en donde el compromiso institucional y el deseo de, son tomados como pilares fundamentales.

10.5 – El Programa Maestro Comunitario como movimiento instituyente para la construcción de Escuelas Comunitarias

En este apartado se retomarán los grandes ejes abordados desde el análisis poniéndolos en relación con los objetivos, preguntas y supuestos desde los cuales se partió al realizar la investigación.

El propósito de la tesis fue el de aproximarse a las representaciones de los maestros (maestros comunitarios, maestros de aula y maestros directores) acerca de la escuela y de cómo visualizan sus prácticas desde la implementación del PMC, analizando los movimientos que ello genere en la institución escolar en la construcción de una escuela con un perfil más comunitario.

Se partió de una gran pregunta ¿Es el PMC un camino hacia la construcción de Escuelas Comunitarias? ¿Se están generando efectivamente movimientos instituyentes hacia ese modelo?

En el diseño de investigación planteado se plantearon una serie de supuestos. El supuesto principal, del cual se desprenden los siguientes es: “El PMC puede consolidarse como un movimiento instituyente para la construcción de una escuela comunitaria”.

De ello se derivan otra serie de supuestos que están en la base de esta construcción:

- Hay algo del perfil del cargo de Maestro Comunitario que conlleva una forma particular de pensar la escuela como Escuela Comunitaria
- Las representaciones de la Escuela tienen su correlato en las prácticas docentes.
- Las prácticas de los maestros comunitarios poseen el potencial de incidir en la Escuela. Las características institucionales van a potenciarlo o limitarlo.
- El desarrollo de las distintas líneas del PMC genera cambios a nivel institucional.

10.5.1 Acerca de las representaciones de la escuela y las prácticas de los maestros comunitarios.

Los dos primeros objetivos que fueron guiando la investigación versaban sobre la identificación de las representaciones acerca de la Escuela desde la singularidad de los maestros comunitarios a partir de la instrumentación del PMC. Y la Identificación de aquellas prácticas que realizan que contribuirían a la construcción de una Escuela Comunitaria.

Trabajo de campo que buscó ir dando respuesta a las siguientes preguntas ¿Las representaciones acerca de la escuela que portan los maestros comunitarios apuntan a una escuela comunitaria? ¿Qué prácticas desarrolladas por los maestros comunitarios condicen con una Escuela Comunitaria?

En tal sentido, mayoritariamente las opiniones de los docentes daban cuenta de las representaciones docentes en torno a los modos en de habitar la institución y las estrategias planteadas para apropiarse de la misma, mostrando una escuela habitada por subjetividades diversas generando mecanismos para la inclusión de la diversidad cultural desde el respeto a las diferencias. Desde sus expresiones se denota un conocimiento profundo de las características del medio, y un enfoque comunitario desde un trabajo en comunidad, en hogares y la participación en las redes sociales.

Los supuestos de los cuales se partía era que el perfil de los docentes que aspirasen a ser maestro comunitario coincidirían con una forma particular de pensar la escuela en tanto escuela comunitaria. Desde la totalidad de los discursos se refiere a un posicionamiento docente del maestro comunitario situado desde un lugar enseñante. Posicionamiento que aparece sostenido en aspectos bien disímiles.

En algunos aparece sostenido desde el deseo y la convicción en la propuesta (expresado a través de referencias tales como: “esto es para mí”).

Otros posicionamientos reflejan un fuerte compromiso social, en donde el perfil socio comunitario está marcadamente presente, en donde hay una apuesta al trabajo comunitario y la participación en las redes, para la consecución de proyectos colectivos en donde distintos actores de la comunidad educativa son convocados a participar activamente.

La dimensión política también está presente, cuando se realizan reflexiones en torno a la finalidad de la educación, de sus implicancias como docentes, de las lecturas en torno a los usos de las cifras (índices de repetición).

La dimensión del disciplinamiento, aunque significativamente en menor medida estuvo presente, en donde la comunidad aparece situada principalmente desde la carencia siendo funciones de la escuela la contención, el asistencialismo, la fiscalización, en la medida que el medio es vivido persecutoriamente.

A la vez ser partía del supuesto de que las representaciones de la Escuela tienen su correlato en las prácticas docentes. Aspecto este que se manifestó en la medida que las prácticas explicitadas por los maestros comunitarios iban en consonancia con el posicionamiento desde el cual se planteaban.

Desde las propuestas planteadas mayoritariamente el medio aparece como espacio de aprendizajes, con proyectos contextualizados que contemplan los intereses y/o necesidades de niños y familias desde donde se encauzan los contenidos a abordar (campaña por la identidad, agro ecología: huertas familiares, festival, entre otros). Primando concepciones del sujeto de la educación en donde se rescata la potencialidad de los distintos actores para enseñar y aprender: maestros, niños y familias como aprendientes y enseñantes. Lo singular y lo colectivo se va acompasando en propuestas diversas que apuntan a rescatar las potencialidades, a proponer desafíos, a generar sentido de pertenencia.

A modo de ejemplo se plantean, referenciadas en función de las líneas del programa, algunas de las tantas experiencias que fuesen relatadas por los maestros comunitarios en las entrevistas realizadas, en donde es posible visualizar aspectos anteriormente planteados.³³

10.5.2 Acerca de la incidencia del Programa Maestro Comunitario en la Escuela y de la Escuela en los maestros comunitarios.

En los objetivos específicos planteaba poder identificar la incidencia del PMC en la Escuela y de la Escuela en los maestros

³³ Ver Anexo I.

comunitarios. Tomando como referencia las siguientes interrogantes:

- ¿En qué medida las prácticas de los maestros comunitarios permean la Escuela?
- ¿Se generan cambios en las representaciones de los docentes que nos permitan identificar movimientos de apertura institucional?
- ¿Se trata de cambios que parten y permanecen en la figura del maestro comunitario, o trascienden al mismo en la construcción de una Escuela Comunitaria?
- ¿Qué características institucionales potencian al PMC?

Se partía del supuesto de que las prácticas de los maestros comunitarios poseen el potencial de incidir en la Escuela, a la vez que las características institucionales van a potenciarlo o limitarlo.

Desde las percepciones de los docentes (maestros comunitarios, maestros y Directores) podríamos destacar a nivel de la institución como práctica de los maestros comunitarios que han impactado fuertemente en la escuela: la apertura institucional y el trabajo en red.

El trabajo en red se amplifica. Escuelas que no participaban activamente en las redes pasan a hacerlo, mientras que otras que lo hacían de manera poco sistemática pasan a realizarlo de forma más sostenida.

La escuela se amplifica en la medida que las propuestas se trasladan a los hogares, en donde el maestro cobra una referencia mayor

a nivel de la comunidad. Ello aparece generando repercusiones en los vínculos con las familias los cuales se tornan más fluidos, así como en el modo en que los niños se aproximan a los maestros, y en la forma en que pasan a habitar la escuela, en donde se evidencia una apropiación mayor.

Más allá de ello, se plantean las dudas de que exista una real apropiación por parte de la institución escolar de estas propuestas más comunitarias, quedando más circunscripto a las tareas desarrolladas por los maestros comunitarios. Posibilidad instituyente que instala el maestro comunitario, y que estaría siendo afectada la posibilidad de instalarlo como práctica instituida en el espacio escolar en la medida que no exista circulación y apropiación de estas prácticas por los restantes maestros y/o la dirección.

Ello no quiere decir que no existan niveles de apropiación, dado que las prácticas de los maestros comunitarios aparecen generando niveles de afectación en los maestros. Reiteradas expresiones dan cuenta de la posibilidad de generar cambios en las percepciones de los maestros con relación a determinados niños, ya sea por el conocimiento de su situación vital, y/o del reconocimiento del potencial de aprendizaje del niño desplegado en un contexto educativo diferente junto al maestro comunitario.

Cabe destacar que la tarea de los maestros comunitarios se ve potenciada cuando:

- la escuela tiene un posicionamiento socio comunitario fuerte.

- se establecen diálogos fluidos a nivel del colectivo docente
- existe la posibilidad de repensar las prácticas
- se establecen acuerdos institucionales,
- existe apoyo desde la dirección
- sienten una valoración positiva y un reconocimiento de su quehacer.

10.5.3 Acerca de representaciones y prácticas en la construcción de una Escuela Comunitaria.

En este estudio el propósito fue indagar acerca de la incidencia del PMC en la escuela en la construcción de una Escuela Comunitaria, desde el análisis de las representaciones y discursos sobre las prácticas de los Maestros Comunitarios. En tal sentido nos preguntábamos ¿La implementación del PMC promueve la construcción de una Escuela Comunitaria? ¿En qué medida la inserción del PMC en las escuelas lleva a la modificación de la dinámica institucional?

El supuesto del que se partía era que el desarrollo de las distintas líneas del PMC genera cambios a nivel institucional.

Desde el marco teórico definíamos a la Escuela Comunitaria como aquella escuela capaz de construir la relación entre la escuela y el medio centrada en lo educativo, tomando el concepto desarrollado por Briozzo y

Rodríguez (2002) de la Escuela como frontera inclusiva.

En tal sentido, tal como se ha desarrollado, las prácticas de los maestros comunitarios tienden a la inclusión de la diversidad cultural, tomándolos como la base para el desarrollo de proyectos educativos situados promotores de aprendizajes significativos.

Desde las entrevistas pudo visualizarse que existe una tendencia a pensar en los niños y la escuela desde la conjunción de miradas de los distintos actores, desarrollándose ello con mayor o menor grado de avance y/o dificultad en las distintas escuelas. Algunas escuelas logran establecer posicionamientos fuertes como colectivo y desde allí desarrollar las diversas acciones socioeducativas, a partir de negociaciones y acuerdos.

Desde las acciones de los maestros comunitarios los contenidos escolares son puestos a disposición contemplando las modalidades de aprendizaje, los intereses y los escenarios que más se adaptan a las singularidades de niños y grupos. Prácticas no homogeneizantes, en la medida que rescatan lo singular en lo colectivo, abriendo la posibilidad a tránsitos particulares en donde los niños van apropiándose de contenidos escolares y de la escuela en sí. Escuela como marco de seguridad, como espacio reasegurador, que no sólo contiene, sino que se torna en un lugar pasible de habitarse de múltiples maneras. Escuela que confiando en las posibilidades de los niños, deja lugar al deseo y la posibilidad de investirse en los lugares de aprendiente y enseñante.

La necesidad de articulación a la interna de la institución y con los diversos actores de la comunidad adquiere un lugar destacado, ocupando el maestro comunitario el lugar de referente en la participación institucional en las redes.

Desde estas experiencias se mencionan cambios en las prácticas de los maestros comunitarios, en los aprendizajes y socialización de los niños, en las propuestas implementadas con las familias y los vínculos que se generan, así como en demás acciones de la escuela.

11. Hacia la construcción de Escuelas Comunitarias. Reflexiones finales

Las prácticas docentes (individuales y colectivas) se construyen apelando a modos de acción internalizados desde el cual se generan y organizan las representaciones y prácticas. Bourdieu los denomina como *habitus*. El sujeto desde allí interpreta la realidad y responde en su cotidianeidad, en la medida que constituyen esquemas de percepción, pensamiento y acción. (Bourdieu, 1980). Los acontecimientos del aquí y ahora -aparentes generadores de la acción-, se ligan a las experiencias pasadas generadoras del *habitus*, de modo que las respuestas del sujeto no son novedad absoluta, ni simple reproducción.

Representaciones y prácticas de los maestros comunitarios que dan lugar y son producto a la vez de posicionamientos pedagógicos que constituidos como *habitus* encierran una lógica a partir de la cual los docentes responden en su cotidianeidad. Ello implica por un lado la forma en que concibe la enseñanza y las propuestas didácticas que implementan. Prácticas que por lo expresado por los maestros comunitarios en el trabajo de campo se caracterizan por ser flexibles, diversas y contextualizadas, con horizonte universalista.

Habitus que también se expresa en los modos de concebir y vincularse con los niños y sus familias, caracterizado fundamentalmente por una posición respetuosa del otro, visualizado como sujeto de posibilidad, desde prácticas educativas garantistas de los derechos del niño en sus posibilidades de participar en el ámbito escolar. Alumnos, familias, actores comunitarios y docentes siendo simultáneamente aprendientes y enseñantes.

Es posible visualizar cómo desde el ejercicio del rol de maestro comunitario se ven afectadas representaciones y prácticas docentes, dando lugar a movimientos instituyentes en tanto irrumpen en la dinámica institucional desde la diferencia, con la aparición de nuevas prácticas. Se ven afectadas fundamentalmente representaciones y prácticas de los propios maestros comunitarios, pero también de los niños y las familias, y en algunos casos del colectivo docente.

Fue posible visualizar alcances diferenciales, en algunos casos más restringidos, pero no por ello menos importantes, en la medida que para la institución siempre implica algún nivel de movilización de lo instituido –aunque más no sea a nivel de la puesta en escena y reflexión de algunos temas que de otros modos podrían pasar invisibilizados o meramente vividos/padecidos. Alcances que van muy unidos a las modalidades de funcionamiento institucional dado por la forma particular

que le imprimen sus actores, en donde desde las expresiones de los maestros comunitarios el colectivo docente ocupa un lugar preponderante.

La resonancia en la institución de las prácticas de los maestros comunitarios está en estrecha relación con cómo el programa y las acciones de los maestros comunitarios son valoradas por el colectivo docente y la dirección, así como por las modalidades de comunicación que se dan a nivel institucional. Ello tiene incidencia en que algunas prácticas trasciendan el plano de acciones desarrolladas por los maestros comunitarios para tornarse en prácticas institucionales.

Desde el trabajo de campo realizado fue posible visualizar cómo la mayoría de los actores entrevistados identifican en el trabajo en red una práctica que introduce el maestro comunitario. En la medida que en la mayoría de las instituciones ello no formaba parte de la cotidianeidad escolar, opera entonces a nivel instituyente en muchas escuelas. La acción sostenida en el tiempo podrá hacer que adquiera la permanencia suficiente como para tornarse en instituido.

La tensión instituido-instituyente está presente no sólo en la escuela sino en los propios maestros comunitarios.

Con la implementación del PMC la mayoría de las escuelas a través de los maestros comunitarios realizan acciones educativas en el medio (alfabetización en hogares, integración en las redes), acciones que tienen en muchos casos el carácter de instituyentes. Sin embargo, en algunas escuelas priman prácticas instituidas en donde las acciones del maestro comunitario quedan circunscriptas al ámbito institucional (escuelas en donde se prioriza las líneas de aceleración, integración).

Un nivel instituyente que imprime el PMC está dado por la realización de propuestas alternativas que dan lugar a la realización de trayectorias educativas singulares, como es el caso de las prácticas de aceleración que rompe con la linealidad del pasaje secuenciado por grado. Línea que en algunas escuelas se ve contemplada mientras que en otras es cuestionada. En estas últimas la posibilidad de tornarse en una práctica instituida genera cierto nivel de recelo.

Hay un nivel de lo instituyente, en lo concerniente a las modalidades de evaluación. Desde los discursos de los maestros comunitarios queda de manifiesto que la implementación del PMC con sus líneas conlleva prácticas de enseñanza instituyente, las cuales desde el PMC fueron acompañadas de pautas de evaluación correspondientes a modos de evaluación más tradicionales.

Por tanto, la falta de acompañamiento en materia de cambios a nivel de

los contenidos a evaluar marca el nivel de lo instituido.

Sin embargo desde las prácticas y representaciones de los maestros comunitarios es posible identificar el nivel de lo instituyente. Los maestros comunitarios aluden a formas de evaluación que rescatan: los procesos, los grados de autonomía alcanzados por los niños en el aprender, el vínculo con los pares, el vínculo con el aprendizaje, la felicidad con la que transitan por el espacio escolar.

Estamos entonces en condición de afirmar que el PMC introduce un nuevo modo de ser maestro incidiendo ello a nivel de representaciones y prácticas docentes, si bien está muy ligado a las características personales del maestro más afines o no a las prácticas socioeducativas y el trabajo a cielo abierto. Es el *habitus* en su potencial de organizar representaciones y prácticas las que por un lado llevan a realizar la opción por el PMC, pero que a su vez desde las prácticas del maestro comunitario modifican su ser maestro.

Podría pensarse entonces que en una escuela con horizonte comunitario -una escuela que transitara en dicho camino-, las representaciones y prácticas de los docentes podrían comenzar a conformar un *habitus*. Dejando de ese modo de ser fuerzas instituyentes impulsadas por las acciones de los maestros comunitarios; para pasar a ser un *habitus escolar comunitario* – expresión que da cuenta de un

neologismo que retoma la noción de *habitus* de Bourdieu-.

Neologismo que se caracterizaría por denotar un modo particular de comprender y vincularse con los niños y sus familias, de participar en las redes sociales, de comprender los tránsitos singulares de los niños en sus trayectorias educativas y crear en tal sentido propuestas didácticas pertinentes, singularizantes, tomando la posibilidad la escuela de ser y hacer escuela en y con la comunidad.

Desde la síntesis:

Retomando el constructo Escuela Comunitaria

En el interjuego de las voces de los protagonistas, los referentes teóricos puestos en diálogo, y mi lectura, interpretación y posicionamiento personal, fue tomando forma el Constructo Escuela Comunitaria.

Escuela Comunitaria entendida como aquella institución íntimamente **consustanciada con el medio**, que desde allí se sitúa como institución **enseñante**. Escuela como espacio de circulación y creación **cultural**: Escuela dadora de cultura (en tanto acumulado cultural enmarcado en el currículum), escuela que reconoce y aprende de la cultura del medio, escuela que genera ella misma cultura rescatando su identidad (cultura escolar).

Escuela en la que lo **universal y singular** confluyen sin generar contradicciones, en tanto la pretensión es la del enseñar todo a todos, atendiendo a lo singular (de los niños, de sus docentes, de las familias, de la escuela, del medio). Escuela que singulariza, y que al hacerlo inviste de sentido al saber. Es por ello que planteamos: escuela respetuosa de la diversidad (de esa diversidad que **humaniza** al hacernos singulares, irrepetibles, únicos).

Escuela que para tornar viable su esencia de institución enseñante delinea trayectorias educativas singulares caracterizadas por la **flexibilidad**, de modo de garantizar el acceso a los bienes culturales garantizando el derecho de los niños a aprender, tomando a los niños y sus familias desde su **potencialidad**.

Escuela que rescata el lugar de las **familias** como aliados pedagógicos en el acompañamiento a los niños en su proceso de escolarización, desde estrategias que tiendan puentes escuela-hogar.

Escuela que desde este lugar promueve la **participación** de los distintos actores, que enfatiza en la construcción colectiva y desde allí promueve y sostiene el trabajo en red. Sentido de lo comunitario que se construye desde un profundo conocimiento de la escuela y su gente.

Escuela en la que los docentes consustanciados con su quehacer logran proyectarse como institución desde la realización de acuerdos colectivos, contando con los andamiajes que le den sustentabilidad, en donde el deseo y el **compromiso** social constituyen el motor de la práctica docente.

Por ello, que una escuela pueda categorizarse como escuela comunitaria dependerá **de cómo la escuela se sitúe como enseñante**

“Abramos las puertas de la escuela para adentro y para afuera y metámonos profunda y comprometidamente –todos- en una labor generosa y humanizadora”. Matonte

12. Bibliografía

Abric (2001) Prácticas Sociales y Representaciones. Ed. Coyoacán, México.

Almirón, G (2008) El Programa de Maestros Comunitarios: una mirada en clave 2008. En: **Hacer escuela... entre todos. PMC** Año 1, N°1, julio 2008.

Almirón, G. (2008 b) ¡Acá no hay diferencias, todos por igual!. En: Quehacer educativo N° 92: “La Biología y su enseñanza, dic. 2008, Año XVIII-FUM-TEP.- Montevideo - Pág. 13 a 14.

Almirón, G., Curto, V. y A. Romano (2008) Maestros Comunitarios, aportes sobre algunas señas de identidad. En **revista Quehacer Educativo N° 91: “Carlos Vaz Ferreira Educador, pedagogo y filósofo”**- Octubre 2008- Año XVIII-FUM-TEP.- Montevideo - Pág. 21 a 24. Recuperado de la página del CEIP el 3 de agosto de 2011

Almirón, G. y L. Folgar (2009) Sostener la posibilidad, un objetivo en la escuela pública en revista **Quehacer educativo N° 94:**“Astronomía en la escuela”, abril 2009, XIX-FUM-TEP.- Montevideo. Pág. 15 a 16.

Almirón, G., Folgar y Romano (2009) “Diccionario del Programa de Maestros Comunitarios. Aportes para pensar el vocabulario escolar”. En: **Quehacer Educativo N° 93. El maestro como constructor del currículo.** FUM/TEP, febrero. Montevideo.

Almirón, G. y A. Romano (2009) Pluralizar las trayectorias escolares, aportes desde la aceleración Artículo publicado en revista revista

Quehacer Educativo N° 96 con el título: “El porvenir lo construimos entre todos” Agosto 2009 , Año XIX-FUM-TEP. Montevideo. Pág. 8 a 14.

Recuperado de la página del CEIP el 3 de agosto de 2011. Pp.8

Alvaro, J. L. **Representaciones sociales**. En: Román Reyes (Dir) Diccionario Crítico de Ciencias Sociales, Universidad Complutense de Madrid.

ANEP (1995) Documento de Presupuesto Nacional Ejercicio 1995 – 1999, Inciso 25, Montevideo.

ANEP/CEIP (2011 a) **Acta N°11, Resolución N°9**, Escuela para todos **Montevideo, 10 de marzo** Recuperado de la página del CEIP el 3 de agosto 2011.

ANEP/CEIP (2011 b) **Programa ESCUELAS A.PR.EN.D.E.R. Documento segundo borrador para la discusión**. Hacia un Modelo de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas, Recuperado de la página del CEIP el 3 de agosto 2011.

ANEP/CEIP (2011 c) **Taller - Escuela y Familia**. Ideas comunes en los documentos. Recuperado de la página del CEIP el 3 de agosto 2011.

ANEP/CEIP, 2008 Programa de Educación Inicial y Primaria.

ANEP/Observatorio de la Educación (2005) **¿Quiénes asisten a la Educación Primaria Pública?** Fuente: Gerencia de Investigación y evaluación de CODICEN. Uruguay. En: http://www.anep.edu.uy/observatorio/preguntas/ga_eprim_pub.htm.

ANEP/ProMejora (2011) Proyecto de fortalecimiento de las instituciones educativas. Recuperado de la página de la ANEP el 17 de noviembre

2011.En: <http://www.anep.edu.uy>

ANEP/UMRE (1999) Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en escuelas primarias de contextos desfavorecidos del Uruguay. En: www.anep99.mepsyd.es.cide

Baranger, D. Construcción y análisis de datos. Editorial Universitaria.

Bentancor, G.; Cambón, V. y Rebour, M. (2005) **Andares**. Trabajo presentado en el Seminario: “El Análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza docente”. Maestría en Psicología y Educación. UdelaR. Mimeo. Montevideo.

Bentancor, G., Cambón, V. y M. Rebour (2010) **El cumplimiento del mandato fundacional en contextos de vulnerabilidad social. Informe de investigación. Montevideo, IPES.** Mimeo.

Bordoli, E. (2006 a) **La dialéctica del saber en el marco del currículum. Apuntes para pensar la igualdad.** Ponencia presentada en IAE/CEM.

Bordoli, E. (2006 b) Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela-medio. En: Martinis, P. (comp..) (2006) **Pensar la escuela más allá del contexto.** Psicolibros. Montevideo.

Bordoli, E (2006 c): “El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo” en P. Martinis; P. Redondo (comps.) (2006): Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación.

Bordoli, E. (2009) Texto escolar y contexto en la gramática escolar. El nuevo currículum y el discurso educativo de los '90. Quehacer educativo.

Febrero, 2009.

Bourdieu, P. (1980) **El sentido práctico**. Ed. Minuit, Paris. Trad. A. Benedetti

Briozzo, A. y D. Rodríguez (2002) En las Fronteras de la Escuela. La alfabetización a cielo abierto y el trabajo de la maestra comunitaria en contextos de pobreza urbana, Ed. Síntesis. Frontera. Montevideo

Brito et al. (2008) **La lectura y la escritura: saberes y prácticas en la escritura en la escuela**. Clase 11 Diploma en Currículum y prácticas escolares en contexto. FLACSO. Buenos Aires.

Cambón, V. (2008) **Presentación del anteproyecto de Tesis: El Programa Maestro Comunitario: ¿un camino hacia la construcción de escuelas comunitarias?**. En: Jornadas de Intercambio Psicología y Educación "Viejos debates, nuevas miradas". Maestría en Psicología y Educación-UAE-Curso de Psicología Educacional de la UdelaR, 27 de noviembre.

Cambón, V. (2009) **Nuevas producciones de subjetividad y su incidencia en la cultura institucional. Reflexiones desde el Programa Maestro Comunitario**. Trabajo presentado en el marco del diploma: Currículum y prácticas escolares en contexto. FLACSO.

Cárdenas, R. (2001) **Cultura institucional: aspectos y estrategias a trabajar**. Universidad ORT Uruguay - Cuadernos de investigación educativa-vol1-nº8-julio 2001

Casas Vilalta, M. (2003) **Algunas reflexiones sobre la formación para la ciudadanía democrática. Pensar en el futuro partiendo del**

presente. Universitat Autònoma de Barcelona.

Castoriadis, C. et al. (1993) **El inconciente y la ciencia**, Amorrortu, Bs. As.

Colombo, E. (1989) **El imaginario social**. Nordan Montevideo.

Corea, C. (2003) “**El testimonio como intervención en la catástrofe Fraternidad, aguante, cuidados: la producción subjetiva en el desfundamiento**” Charla en la Asociación Latinoamericana para Operar y Pensar Montevideo. En: <http://www.estudiolwz.com.ar/textos/temas/infancia.htm> Recuperado 2010.

Corea, C. y S. Duschatzky (2002) **Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones**. Buenos Aires, Paidós, 2006.

Curto, V. (2009 a) Entrevista a la Directora General del Consejo de Educación Inicial y Primaria Magíster Edith Moraes. En: Hacer Escuela entre todos. Año 2.Nº2

Curto, V. (2009 b) Maestros comunitarios: relatos que construyen. En: Hacer Escuela entre todos. Año 2.Nº2

Dabas, E. (1998) Redes sociales, familia y escuela. Paidós. Buenos Aires.

de Gaulejac, V. (1987) **La Névrose de classe – Trajectoire sociale et conflicts d’identité**, Ed. Hommes & Groupes. Paris. Traducción: Lic. Argene Benedetti Sala, Mdeo, 1992.

Duschatzky, S. (2007) **Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie.** Paidós. Buenos Aires.

Edelstein, G. y A. Coria (1995) **Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia,** Kapelusz, Buenos Aires.

ENIA (2008) **Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030. Bases para su implementación.** Montevideo, Tradinco.

Fassler, C. (Coord.) (2007) **Mesa de diálogo: Políticas de educación: análisis y propuestas,** Montevideo, Trilce.

Fernández, L. (1994) **Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.** Paidós, Buenos Aires, 2005.

Fernández Enguita, M. (2001) "A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático". **Rev. Ibero-Americana de educación. Nº 25**

Ferrullo, A. (2006): **El triángulo de las tres "p". Psicología, participación y poder,** Buenos Aires, Paidós.

Frigerio, G. (2005) Todas las inteligencias son iguales CEM / Agosto 2005 / artículo para el CREFAL En: **ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/ineligencias.pdf** Recuperado Agosto 2011.

Frigeiro G., Poggi M. y G. Tiramonti. **Las instituciones educativas y el contrato histórico,** Centro de Estudiantes de Psicología. CEUP. Montevideo

Fumagalli, L. (2008) **El currículum como norma pública**. Clase 2. FLACSO, Buenos Aires.

Gamarnik, C. (2008) *La cultura popular: diferentes perspectivas teóricas, historia del concepto y panorama actual*. Clase 7, FLACSO, Buenos Aires.

Goodson, I. (2007) *Currículum, narrativa y futuro social*. University of Brighton. Traducción de Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago.

Grimson, A. (2008) *Diferentes sentidos de la noción de cultura. Los usos del concepto y la 'cuestión de la 'cultura nacional'*. FLACSO, Buenos Aires.

Grupo Doce (2001) *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires. Gráfica México.

Guyot, V. **Historia de la Educación, epistemología y teoría pedagógica**. En: "Alternativas" – Serie Historia y Prácticas Pedagógicas. Publicación Internacional del Laboratorio de Alternativas Educativas, Año 1, Nº 1, San Luis, Argentina.

Hannerz, U (2001) **Fronteras**. Rev de Antropología Experimental Nº1, 2001

Hargreaves, A. (1994) **Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado**, Morata, Madrid.

Hébrard, H. (2006) **"La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela"**. Conferencia. Encuentro con lecturas y experiencias escolares. FLACSO Argentina, Buenos Aires, 12 de agosto.

Hernández, O. (2007) Principales debates en torno a la teoría de las representaciones sociales. En: POIESIS – Revista Electrónica de Psicología Social FUNLAM N°13, junio 2007 En: <http://www.funlam.edu.co/poiesis/ed13/poiesis13.hernandez.html>

Hernández, M. y L. Pargas (2005) **Representación social del proyecto pedagógico de aula en docentes de educación inicial** La Revista Venezolana de Educación (Educere), vol.9, no.28. Mar.

Ibáñez, J. (1979) **Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica.** Siglo XXI Editores, Madrid.

Ibáñez, J. Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. Mimeo s/d.

Infamilia/CEP (2005) **Programa de Maestros Comunitarios.** Montevideo. Uruguay.

Infamilia/CEP (2006) **Programa de Maestros Comunitarios. Primer Informe de Difusión Pública de Resultados.** Montevideo. Marzo de 2006

Infamilia/CEP (2007) **Programa Maestros Comunitarios. Primer Informe de difusión pública de resultados del 2006,** MIDES, Montevideo, Mayo.

Infamilia/CEIP (2010) **Programa Maestros Comunitarios. Informe de resultados 2010.** Recuperado de la página del CEIP el 3 de agosto de 2011.

Jares, X. (1997) El lugar del conflicto en la organización escolar. **Revista Iberoamericana de Educación Nº 15. Micropolítica en la escuela.** Setiembre-Diciembre.

Lapassade, G. (1980) **Socioanálisis y potencial humano**, Gedisa, Barcelona.

Lewkowicz, I. **La experiencia de nosotros Apuntes para una microfísica del pensar.** Charla en la Facultad de Psicología de Córdoba, agosto de 2003. En: <http://www.estudiolwz.com.ar/textos/temas/infancia.htm> Recuperado 2010.

Lewkowicz, I. (2002) Entre la institución y la destitución, ¿qué es la infancia? En: Lewkowicz, I. y Corea, C (2004) **Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas.** Paidós. Buenos Aires.

Llambí, C., Perera M., y C. Velázquez (2010) **UNA EVALUACIÓN DE LAS MODALIDADES DE ATENCIÓN DEL PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS.** Versión borrador. Informe final. 8 de febrero. Montevideo. Investigación financiada por el Fondo Concursable “Carlos Filgueira”, del Programa Infancia, Adolescencia y Familia – Ministerio de Desarrollo Social.

Márquez, M. No sólo se educa en la escuela. En: Hacer Escuela entre todos. Año 2.Nº2

Martínez, E. et al. (2004) El fracaso escolar: un enfoque preventivo. Ed. Mano a Mano. Montevideo.

Martinis, P. (2005) **Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria**. En Andamios. Herramientas para la acción educativa, N° 1, Frontera, Montevideo.

Martinis, P. (2006 a) Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación” en Martinis, P. y P. Redondo (comps.) (2006) **Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas**. Del Estante. Buenos Aires

Martinis, P. (comp.) (2006 b) **Pensar la escuela más allá del contexto**. Psicolibros. Montevideo.

Martinis, P. (2006 c) Curso UPEP: Educación, seguridad ciudadana y gobierno de la pobreza. Abordaje del caso uruguayo entre 1995 y 2004. Octubre y noviembre de 2006. Facultad de Humanidades, UdelaR. Montevideo. Apuntes del Seminario.

Martinis, P. y P. Redondo (comps.) (2006) **Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas**. Del Estante. Buenos Aires

Martinis, P. y Stevenazzi, F. (2008) Maestro comunitario: una forma de repensar lo escolar. En: **Propuesta Educativa N°29**, año 17. Junio.

Mendioca, G. (2003) **Sobre tesis y tesisistas. Lecciones de enseñanza-aprendizaje**. Espacio. Buenos Aires.

Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. (2005) **Desafíos de la Educación Uruguaya. Interrogantes para el debate educativo**, Diciembre. Montevideo. Uruguay.

Mora, M. (2002) **La teoría de las representaciones sociales**, Athenea Digital, N°2, otoño 2002.

Morin, E. (1999) **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**, Nueva Visión, Buenos Aires.

Morin, E. (1996) El pensamiento complejo contra el pensamiento único, entrevista realizada por Nelson Vallejo Gómez. En Sociología y Política , Nueva época, año IV, núm. 8, México.

Morin, E. (1995) **Introducción al pensamiento complejo**, Gedisa, Barcelona.

Ortí, A. **La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semi-directiva y la discusión de grupo**. Mimeo, s/d.

Pérez Serrano, G. (1994) Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos, La Muralla, Madrid.

Protesoni, A.L. y L. Zufiaurre (2001) La dimensión institucional en el campo psicológico. En: Fernández Romar, J. y A.L. Protesoni (comps). Psicología Social: Subjetividad y Procesos Sociales, Montevideo, Trapiche.

Ricoeur, P. (2006) **Caminos del reconocimiento**, FCE, México.

Santos, L. (2006) La escuela pública uruguaya: de la escuela en el medio a la "Escuela de Contexto". En: Martinis, P. (comp..) (2006) **Pensar la escuela más allá del contexto**. Psicolibros. Montevideo. P. 94-95

Sautu, R. (2003) **Todo es teoría. Objetivos y métodos de la**

investigación. Lumiere, Buenos Aires.

Seoane, V. (2007) Jóvenes, riesgos y desafilaciones. Entrevista a Rossana Reguillo Cruz. En: **Propuesta Educativa N° 28.**

Skliar, C. (2008) “Las promesas educativas y el lugar del otro en la educación”. Presentación realizada en: **Jornada de intercambio Psicología y Educación: Viejos debates, nuevas miradas.** Montevideo. (Apuntes)

Soler, M. (2005) **Réplica de un maestro agredido,** Trilce, Montevideo

Soler, M. (s/f) Julio Castro. Selección de fragmentos de sus escritos.

Fuente: Castro, Julio, Informe al Congreso de Maestros Rurales, en Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Congreso de Maestros Rurales, Piriápolis, 1949, en “Anales de Instrucción Primaria, Número Especial”, Montevideo, Época II, Tomo XII, N° 1, 2 y 3, enero, febrero y marzo de 1949. En: <http://www.juliocastro.edu.uy> Recuperado el 12 de nov. 2011

Stake, R. (1999) Investigación con estudio de casos. Morata, Madrid

Tenti Fanfani, E. (2007) Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión. (Borrador para la discusión, agosto de 2007) En: www.foroeducativo.org Recuperado en abril de 2009.

Tenti Fanfani, E. (2008) Mirar la escuela desde afuera. En Tenti Fanfani,

E. (comp.) Nuevos temas en la agenda de política educativa. UNESCO.IIEP. Siglo XXI editores. Argentina.

Terigi, F. (2009) **Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa.** OEA. Proyecto Hemisférico de OEA “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”. Bs. As.

UNESCO (2009) **Informe final, Experiencias educativas de segunda oportunidad. Investigación iluminativa.** Plataforma Educativa MERCOSUR Chile-Uruguay.

Vázquez, T. (2005) Palabras del Presidente de la República Dr. Tabaré Vázquez con motivo de la firma del Convenio del PMC con fecha 5 de agosto del 2005 en www.presidencia.gub.uy

Vidal, D. (2007) Cultura escolar entre la renovación y el cambio. **Propuesta Educativa, N° 26, año 28.**

Vidal, D. et al (2004) A cultura escolar como categoría de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira, **Educação e Pesquisa, vol. 30, nº 1**

Anexo A – Constructo Escuela Comunitaria

CONSTRUCTO	Preguntas
Escuela Comunitaria	<p>-Grupos de Discusión</p> <p>-Entrevista a Maestros Comunitarios: Pregunta 7</p> <p>7 Desde tu práctica como maestro comunitario, ¿sentís que se está construyendo una nueva escuela?</p> <p>No → 7.1 ¿Qué condiciones tendrían que darse para poder hablar de la construcción de una escuela comunitaria? ¿Cómo se caracterizaría o cómo definirías a esa Escuela Comunitaria? ¿Qué mecanismos son los que llevarían a la construcción de esa escuela comunitaria?</p> <p>Si → 7.2 ¿Qué condiciones son las que permiten hablar de la construcción de una escuela comunitaria? ¿Cómo se definiría y caracterizaría una Escuela Comunitaria? ¿Qué mecanismos son los que llevan a la construcción de esa escuela comunitaria?</p> <p>-Entrevista a Directores: Preguntas 6 y 7</p> <p>6 ¿Qué entiendes por Escuela Comunitaria? ¿Cómo se definiría y caracterizaría?</p> <p>7 La instalación del Programa Maestro Comunitario, ¿sería un camino para la construcción de una Escuela Comunitaria? ¿Por qué?</p> <p>-Entrevista a Maestros de clase: Preguntas 6 y 7</p> <p>6 ¿Qué entiendes por Escuela Comunitaria? ¿Cómo se definiría y caracterizaría?</p> <p>7 La instalación del Programa Maestro Comunitario, ¿sería un camino para la construcción de una Escuela Comunitaria? ¿Por qué?</p>

Desagregación del constructo con relación al PMC	DIMENSIONES	INDICADORES	PREGUNTAS
PMC en la escuela: Prácticas y representaciones de los maestros comunitarios:	Inclusión de la diversidad cultural	Respeto a las diferencias culturales	<p>-Grupos de Discusión</p> <p>-Entrevista a Maestros Comunitarios: Preguntas 3 y 4</p> <p>3 ¿Cuáles son las características de los niños y las familias de la escuela?</p> <p>4 ¿Cómo estas características de los niños repercuten en las prácticas del colectivo docente y del maestro comunitario?</p> <p>-Entrevista a Directores: P. 2y3</p> <p>2 ¿Cuáles son las características de los niños y las familias de esta escuela?</p>

			<p>3¿Percibís cambios en los niños y sus familias a partir de las prácticas de los Maestros Comunitarios? ¿Cuáles? ¿Por qué?</p> <p>-Entrevista a Maestros: P.3y4</p> <p>3¿Cuáles son las características de los niños y las familias de esta escuela?</p> <p>4¿Percibís cambios en los niños y sus familias a partir de las prácticas de los Maestros Comunitarios? ¿Cuáles? ¿Por qué?</p>
	Los niños y sus familias	<p>-Niño como sujeto de la educación</p> <p>-Familia enseñante</p>	<p>-Grupos de discusión</p> <p>--Entrevista a Maestros Comunitarios: Pregunta 3</p> <p>3 ¿Cuáles son las características de los niños y las familias de la escuela?</p> <p>-Entrevista a Directores: Pregunta 2</p> <p>2¿Cuáles son las características de los niños y las familias de esta escuela?</p> <p>-Entrevista a Maestros: Pregunta 3</p> <p>3¿Cuáles son las características de los niños y las familias de esta escuela?</p>
	Dispositivos pedagógicos singulares	<p>-Trayectorias particulares de los niños</p> <p>-Enseñanza no homogeneizante</p> <p>-Contextualización de la enseñanza</p> <p>-Inclusión del deseo</p> <p>-Dimensión comunitaria del trabajo</p>	<p>-Grupos de discusión</p> <p>-Entrevista a Maestros Comunitarios: Pregunta1</p> <p>1 ¿Qué es ser MC y qué prácticas están desarrollando?</p> <p>-Entrevista a Directores: Pregunta 1</p> <p>1¿Qué percepción tenés del Programa Maestro Comunitario en la escuela?</p> <p>-Entrevista a Maestros: Pregunta 1</p> <p>1¿Qué percepción tenés del quehacer de los Maestros Comunitarios? ¿Por qué?</p>
Lo institucional	Compromiso institucional	<p>-Acuerdos</p> <p>-Proyectos colectivos</p> <p>-Posicionamiento socio-</p>	<p>- Grupos de discusión</p> <p>-Entrevista a Maestros Comunitarios: Preguntas 2, 5 y 6</p>

		<p>comunitario -Deseo del maestro</p>	<p>2 En relación a esas prácticas y el ser maestro comunitario ¿qué percepción te devuelve el colectivo docente? 5¿Ha habido transformaciones en la escuela a partir de las prácticas de los Maestros comunitarios? ¿Qué transformaciones? ¿Cómo se han dado, a través de qué mecanismos? 6 ¿En qué medida las prácticas del maestro comunitario permean las prácticas del resto del colectivo docente?</p> <p>-Entrevista a Directores: Preguntas 4y5</p> <p>4¿Las prácticas de los Maestros Comunitarios han permeado las prácticas del colectivo docente? 5¿Ha habido transformaciones en la escuela a partir de las prácticas de los Maestros comunitarios? ¿Qué transformaciones? ¿Cómo se han dado, a través de qué mecanismos?</p> <p>-Entrevista a Maestros: Preguntas 2y5</p> <p>2¿Ha habido cambios en tu quehacer como maestro/a a partir de las prácticas de los Maestros Comunitarios? ¿Cuáles? ¿Por qué? 5¿Ha habido transformaciones en la escuela a partir de las prácticas de los Maestros comunitarios? ¿Qué transformaciones? ¿Cómo se han dado, a través de qué mecanismos?</p>
	Énfasis en lo educativo	<p>-Niño aprendiente -Familia enseñante -Maestro enseñante -Medio como espacio de aprendizaje</p>	<p>-Grupos de discusión -Entrevista a Maestros Comunitarios: Pregunta 1 1 ¿Qué es ser MC y qué prácticas están desarrollando? -Entrevista a Directores: Pregunta 1, 2y3 1¿Qué percepción tenés del Programa Maestro Comunitario en la escuela? 2¿Cuáles son las características de los niños y las familias de esta</p>

			<p>escuela?</p> <p>3¿Percibís cambios en los niños y sus familias a partir de las prácticas de los Maestros Comunitarios? ¿Cuáles? ¿Por qué?</p> <p>-Entrevista a Maestros: Pregunta 2y5</p> <p>2¿Ha habido cambios en tu quehacer como maestro/a a partir de las prácticas de los Maestros Comunitarios? ¿Cuáles? ¿Por qué?</p> <p>5¿Ha habido transformaciones en la escuela a partir de las prácticas de los Maestros comunitarios? ¿Qué transformaciones? ¿Cómo se han dado, a través de qué mecanismos?</p>
	Apertura al medio	<p>-Comprensión de las características del medio.</p> <p>-Ida al medio.</p> <p>-Participación en redes.</p> <p>-Inclusión de las familias.</p>	<p>Grupos de discusión</p> <p>-Entrevista a Maestros Comunitarios: Pregunta 1</p> <p>1 ¿Qué es ser maestro comunitario y qué prácticas están desarrollando?</p> <p>-Entrevista a Directores: Pregunta 4y5</p> <p>4¿Las prácticas de los Maestros Comunitarios han permeado las prácticas del colectivo docente?</p> <p>5¿Ha habido transformaciones en la escuela a partir de las prácticas de los Maestros comunitarios? ¿Qué transformaciones? ¿Cómo se han dado, a través de qué mecanismos?</p> <p>-Entrevista a Maestros: Pregunta 2y5</p> <p>2 ¿Ha habido cambios en tu quehacer como maestro/a a partir de las prácticas de los Maestros Comunitarios? ¿Cuáles? ¿Por qué?</p> <p>5¿Ha habido transformaciones en la escuela a partir de las prácticas de los Maestros comunitarios? ¿Qué transformaciones? ¿Cómo se han dado, a través de qué mecanismos?</p>

ANEXO B

PAUTA DE ENTREVISTA A INFORMANTE CALIFICADO

- 1- ¿Qué es lo que se propone el Programa?
- 2- ¿Cuáles han sido las principales fortalezas y debilidades del Programa?
- 3- ¿Qué logros han tenido en estos años?
- 4- ¿Cuáles han sido las principales modificaciones del Programa a lo largo del tiempo?, ¿ha tenido modificaciones?
- 5- ¿Cuáles son las proyecciones del Programa?
- 6- ¿La universalización del mismo está pensada o no?
- 7- ¿En qué medida ha impactado en las escuelas, ha producido modificaciones en las escuelas?
- 8- ¿En qué medida la implementación del PMC lleva a la construcción de una escuela comunitaria?
- 9- Las preguntas anteriores iban más dirigidas al Programa, con respecto a los maestros comunitarios ¿qué características debería tener un maestro comunitario?
- 10- ¿Han percibido si a través del ejercicio por parte del maestro de este nuevo rol ha cambiado su percepción de la escuela?
- 11- ¿Ha cambiado la forma de concebir a la escuela por parte de los restantes maestros de la escuela?
- 12- ¿Han percibido si ha habido cambios en las prácticas del colectivo docente?
- 13- Por último, algunos aspectos más numéricos, ¿cuántas escuelas son?
- 14- ¿Ha habido continuidad de los maestros comunitarios en sus cargos a lo largo de estos años?

ANEXO C - PAUTA PARA GRUPOS DE DISCUSIÓN

Presentación desde el rol

“En primer lugar quisiera agradecerles la asistencia al grupo. La idea es que puedan intercambiar en torno a ¿Cuáles han sido las transformaciones en la Escuela a partir de sus prácticas como Maestros Comunitarios?

Se trata de que puedan intercambiar entre ustedes, y que sea mínima mi intervención. En lugar de hacer preguntas les proponemos que conversen abiertamente sobre las transformaciones en la Escuela a partir de sus prácticas como Maestros Comunitarios

Importa que todos participen, que se escuchen, que hablen espontáneamente, llegando a conclusiones si es posible. El tema está propuesto y puede empezar quien quiera, por donde quiera”.

Líneas de indagación:

- Cuáles son las características de los niños que asisten hoy a las escuelas
- Cuáles son las características de las familias
- Cómo piensan a la Escuela a partir de sus prácticas como Maestros Comunitarios.
- Han ido cambiando las prácticas producto de pensarse en situación. (Si van pensando y reflexionando, y modificando las prácticas a medida que van trabajando desde este rol)
- Si sus prácticas como Maestro Comunitario incide en las formas en que los restantes maestros piensan a la escuela
- Si sus prácticas como Maestro Comunitario incide en las prácticas de los restantes maestros de la escuela.
- Si las prácticas institucionales han cambiado a punto de partida de la instalación del Programa Maestro Comunitario en la escuela.

- Pregunta final: En síntesis, ¿qué es ser Maestro Comunitario?

ANEXO D

PAUTA DE ENTREVISTA A DIRECTORES

1. ¿Qué percepción tenés del Programa Maestro Comunitario en la escuela?
2. ¿Cuáles son las características de los niños y las familias de esta escuela?
3. ¿Percibís cambios en los niños y sus familias a partir de las prácticas de los Maestros Comunitarios? ¿Cuáles? ¿Por qué?
4. ¿Las prácticas de los Maestros Comunitarios han permeado las prácticas del colectivo docente?
5. ¿Ha habido transformaciones en la escuela a partir de las prácticas de los Maestros comunitarios? ¿Qué transformaciones? ¿Cómo se han dado, a través de qué mecanismos?
6. ¿Qué entiendes por Escuela Comunitaria? ¿Cómo se definiría y caracterizaría?
7. La instalación del Programa Maestro Comunitario, ¿sería un camino para la construcción de una Escuela Comunitaria? ¿Por qué?

ANEXO E

PAUTA DE ENTREVISTA AL COLECTIVO DOCENTE

1. ¿Qué percepción tienen del quehacer de los Maestros Comunitarios? ¿Por qué?
2. ¿Ha habido cambios en el quehacer de ustedes como maestros/as a partir de las prácticas de los Maestros Comunitarios? ¿Cuáles? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son las características de los niños y las familias de esta escuela?
4. ¿Perciben cambios en los niños y sus familias a partir de las prácticas de los Maestros Comunitarios? ¿Cuáles? ¿Por qué?
5. ¿Ha habido transformaciones en la escuela a partir de las prácticas de los Maestros comunitarios? ¿Qué transformaciones? ¿Cómo se han dado, a través de qué mecanismos?
6. ¿Qué entienden por Escuela Comunitaria? ¿Cómo se definiría y caracterizaría?
7. La instalación del Programa Maestro Comunitario, ¿sería un camino para la construcción de una Escuela Comunitaria? ¿Por qué?

ANEXO F

PAUTA DE ENTREVISTA A MAESTRAS COMUNITARIAS

1. ¿Qué es ser Maestro Comunitario y qué prácticas están desarrollando?
2. En relación a esas prácticas y el ser Maestro Comunitario ¿qué percepción te devuelve el colectivo docente?
3. ¿Cuáles son las características de los niños y las familias de tu escuela?
4. ¿Cómo estas características de los niños y las familias repercuten en las prácticas del colectivo docente y del Maestro Comunitario?
5. ¿En qué medida las prácticas del colectivo docente y del Maestro Comunitario van generando transformaciones en los niños y las familias? ¿Cuáles transformaciones?
6. ¿En qué medida las prácticas del Maestro Comunitario permean las prácticas del resto del colectivo docente?
7. Desde tu práctica como Maestro Comunitario, ¿sentís que se está construyendo una nueva escuela?



No 7.1 ¿Qué condiciones tendrían que darse para poder hablar de la construcción de una escuela comunitaria? ¿Cómo se caracterizaría o cómo definirías a esa Escuela Comunitaria? ¿Qué mecanismos son los que llevarían a la construcción de esa escuela comunitaria?

Si 7.2 ¿Qué condiciones son las que permiten hablar de la construcción de una escuela comunitaria? ¿Cómo se definiría y caracterizaría una Escuela Comunitaria? ¿Qué mecanismos son los que llevan a la construcción de esa escuela comunitaria?

ANEXO G

INVITACIÓN A MAESTROS COMUNITARIOS PARA LA CONFORMACIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Montevideo, octubre de 2008

Por la presente invitamos a Maestros Comunitarios a participar de un grupo de discusión acerca de su quehacer como Maestros Comunitarios.

Esta actividad se enmarca en la realización de la Tesis de la Maestría en Psicología y Educación, organizada por la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

En este sentido es fundamental conocer la opinión de los maestros y maestras, apuntando a que este estudio brinde elementos de utilidad a la tarea que desempeñan.

Participarán de un grupo de discusión, el cual se desarrollará en un único encuentro, que tendrá una duración de aproximadamente 2 horas.

Cabe destacar que el nombre de los participantes no figurará en ningún material, preservándose el anonimato, así como la confidencialidad de los datos recogidos en esta instancia. El análisis de los mismos se hará con las reservas éticas establecidas para toda investigación.

Por medio de esta carta se invita a participar de la investigación. Posteriormente nos pondremos en contacto con la Escuela confirmándoles día, hora y lugar del encuentro.

Desde ya muchas gracias.

Profesora Adjunta Mabela Ruiz

Coordinadora de la Maestría en Psicología y Educación

ANEXO H

BREVE CARACTERIZACIÓN DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

En cada grupo de discusión se fueron estableciendo dinámicas propias, particulares, con relación a su conformación.

A continuación se transcriben registros e impresiones de dichas instancias, por lo cual tiene el carácter de relatoría, a la vez que se comienzan a esbozar determinadas líneas de análisis y de articulación con aspectos conceptuales.

Grupo de Discusión N°1

Acerca de la conformación del grupo

Habían sido convocadas para este encuentro 12 maestras comunitarias. Ya habían llegado 12 maestras y nos disponíamos a comenzar cuando ingresan dos hombres y una mujer. Se equivocaron de grupo –pienso-. Sin embargo habían sido convocados al encuentro por la inspectora quien les informó que asistieran.

Con dicha coyuntura, dimos comienzo al Grupo con 15 integrantes. Había una maestra de más y no sabía quién era... ¡Ya habían pasado unos 15 minutos, el grupo intercambiando entre ellos, cuando aparece otra mujer! Ya no había sillas en el salón, manifiesta asistir por la invitación a maestros comunitarios. Me levanto para dejarle mi silla, y me dice que se va a buscar una, le digo que los maestros están sentados,

que yo no soy maestra, que le dejo el lugar, y ella me dice que tampoco es maestra. Le sugiero aclarar algunas cosas fuera del salón y confío en que el grabador siga grabando y el grupo no se pare sin mi presencia... Se trataba de una secretaria de la escuela. Pienso que tal vez venga en representación de una maestra que no haya podido asistir, sin embargo, la maestra comunitaria de su escuela se encontraba en el salón. Manifiesta que se acercó porque le gusta participar y acompañar a la maestra comunitaria, que siempre que pueden ellas participan. Tras agradecerle su presencia y explicarle que la convocatoria era en el marco de una investigación y que nos interesaba conocer la opinión de los maestros comunitarios, entré al salón. El grupo seguía discutiendo como si nada hubiese pasado, eso me hizo sentir que dentro de todo, las cosas estaban saliendo bien, yo para ellos era prescindible, el tema era el que estaba nucleando y no mi figura.

Tras el encuentro, al momento de completar los certificados de asistencia, encuentro que:

- Una de las maestras citadas no había venido
- De dos escuelas vinieron las dos maestras comunitarias, si bien explícitamente les había dicho que viniera una sola, pues nos interesaba contar con una diversidad de barrios. Una de estas maestras que no había sido convocada resultó participar del Grupo de Referencia y habló en el Grupo de Discusión desde ese lugar,

evidenciándose cierta cuota de poder, portando el discurso oficial desde donde se sentía convocada a informar y aclarar. Ese fue un impensado desde mi lugar, que el pertenecer al grupo de referencia podría en cierto modo condicionar la modalidad de participación. Contratransferencialmente sentí “qué bien había operado el azar al haber salido seleccionada su paralela”, y desde su posicionamiento en el grupo “¿cómo no me habías seleccionado si yo conozco más el Programa, desde dentro?”. Más allá de su presencia el grupo desplegó su discurso.

- La presencia de los hombres condicionó el inicio, ellos fueron los primeros en hablar mientras que las maestras les hacían preguntas. Estos lugares no se rigidizaron y seguidamente el grupo pudo establecer un diálogo fluido en donde no primaron las diferencias de género.
- Tres maestras intervinieron muy poco, una de ellas asentía lo que planteaba su paralela. Hay que considerar que el grupo era numeroso y ello pudo haber oficiado de limitación para la participación espontánea.
- Al terminar el encuentro una maestra se acerca y plantea que era la secretaria de su escuela la que había venido un poco más tarde y se había retirado del grupo sin participar de él. Yo le pregunté cómo interpretaba ella su presencia, a lo cual respondió que esa es una forma habitual en la escuela, en la medida que existe unión y

acompañamiento. Su respuesta invalidaba el supuesto que por un momento me había planteado ya que había asociado la secretaria a la función de panóptico en tanto presentificación de la escuela fiscalizando de qué se habla en este espacio. La misma asociación me surgió con la actitud de la maestra del Grupo de Referencia.

En suma, si bien de este grupo participaron 15 docentes, a pesar del elevado número de participantes se generó un intercambio muy fluido. Como se explicitara anteriormente la presencia de una maestra comunitaria integrante del Grupo de referencia sesgó en cierto modo la producción grupal.

Grupo de Discusión N°2

Acerca de la conformación del grupo

Si bien participaron del encuentro 12 integrantes, hubo 9 escuelas y barrios representados en la medida que tres maestras asistieron acompañando a sus paralelas.

Al comienzo del encuentro había 10 integrantes. Se había dado un tiempo más que prudencial para dar comienzo (30 minutos) de modo de dar lugar a la llegada de los compañeros que faltaban. Cabe destacar que igualmente dos compañeras ingresaron al grupo habiendo transcurrido más de media hora del comienzo del mismo (una hora más tarde de lo

estipulado). Se mantuvieron largo rato sin intervenir, pero evidentemente interpretaron de una forma particular lo que se estaba diciendo, en virtud de que se habían perdido el inicio de la discusión y lo que había llevado a eso. Ello motivó posteriormente una serie de malentendidos dado que sintieron que el grupo de maestros comunitarios estaba agrediendo a los maestros, respondiendo desde el lugar de maestras con hostilidad: “antes de ser maestra comunitaria soy maestra de aula”. Situación que generó tensión en el grupo, partiendo el desencuentro de un malentendido producto de su ausencia en los momentos iniciales. El grupo se encargó de hacerle notar el malentendido, a la vez que desde el lugar de preceptor deslicé la idea de que cuando se toma una conversación iniciada existen riesgos de realizar interpretaciones equivocadas.

Con respecto a las relaciones de género del grupo participaron dos maestros pero no tuvieron un rol protagónico en el mismo, sino que tuvieron una intervención restringida en tanto las intervenciones de las maestras lideraron el grupo.

Grupo de Discusión N°3

Acerca de la conformación del grupo

Asistieron al encuentro 6 maestros comunitarios, estando representadas 5 escuelas en la medida que de una misma escuela asistieron dos docentes. Si bien se dieron los tiempos necesarios a la

espera de una mayor participación esa fue la asistencia.

Posiblemente el ser un grupo reducido ofició de facilitador para que se generara un discurso muy fluido, donde la mayoría de los participantes intercambiaron activamente, incluso desde antes del comienzo formal del grupo, generándose el mismo nivel de intercambio independientemente del género. Sólo una de las maestras había permanecido bastante callada pero luego encontró el marco donde compartir desde sus experiencias.

Resultó llamativo el énfasis en el posicionamiento docente y en el compromiso educativo y político.

Grupo de Discusión N°4

Acerca de la conformación del grupo

Este grupo tuvo la particularidad de estar integrado por Maestras Comunitarias de las tres inspecciones, participando del mismo 8 Maestras correspondiendo a 6 escuelas diferentes en la medida que de una escuela asistieron dos maestras. La pertenencia a inspecciones diversas propició que entre ellas pudiesen visualizar diferencias dadas por dicho enclave. Se generó un clima ameno donde se entabló un diálogo muy fluido entre los integrantes en donde pudieron manifestar opiniones encontradas.

ANEXO I

EXPERIENCIAS RELATADAS POR LOS MAESTROS COMUNITARIOS

Experiencias desde el grupo de integración

“Integración está enfocado a las tareas de expresión plástica, manualidades, a la creatividad. Ahí hacemos uso de todo el material desechable, y sale mucho el área interna, aflora la personalidad, y realmente la otra vez hicimos una muestra de plástica y fue impresionante lo hicieron en el año”. (Esc.2-MC)

“Tienen un nuevo repertorio de experiencias que después cuando la maestra habla no sé, del puerto, ellos dicen: “a sí”, y levantan la mano: “yo fui a la ciudad vieja (...) al Solís”. Con el botánico los chiquilines quedaron tan impactados que se lo contaron a todo el mundo porque estaban felices. Fue fantástico las vivencias que pudieron lograr para después transmitir, el acervo cultural para escribir, para dialogar, eso estuvo muy bueno, la verdad que nos ha dejado maravillados, y los mismos maestros dicen ‘sabés que me contó todo lo que hicieron’, que antes ni hablaba, pero va en eso, en las experiencias vividas que tienen. (...) Tienen nuevas experiencias, distintas”. (Esc.6-MC)

“Incluimos diferentes salidas didácticas, una de las que hicimos fue ir a una charla que dio Susana Olaondo cuando la feria del libro. Les encantó ver a una persona de carne y hueso que había escrito tantos libros y que era tan famosa. Todo aquello de que si ella lo pudo hacer nosotros también lo podemos hacer y bueno, eso formó parte del proyecto de la escritura de los cuentos. Le hicieron preguntas, ella se sacó fotos, nosotras tratamos de registrar todas las cosas que ellos decían y después les armábamos carteles con fotos, para que ellos se vieran en el proceso que habían hecho de trabajo. Eso es importante también, hacer un análisis de cómo se sintieron después (...), la evaluación.” (Esc.4-MC)

“El cierre del grupo de integración de este año fue plantar un árbol de yerba mate (...) era un árbol de toda la escuela, la idea era plantarlo todos juntos (...) coordinamos con el SOCAT, con el agrónomo que trajera el árbol, invitamos a unos huerteros, fue como la primera vez que se abre a invitar a otros de afuera para un acto escolar, (...) iba a ser un momento de celebración y encuentro (...) los niños de comunitario hicieron una dramatización sobre la leyenda de la yerba mate, se hizo el acto y estuvo buenísimo, cantaron (...).” (Esc.3-MC)

“A fin de año tuvimos un festival: “Vamos a preparar el festival”, “¿Nosotros cómo podemos intervenir?” ‘¿qué podemos hacer?’ Y ahí se fueron dando diferentes propuestas, muchas por parte de ellos, y nosotros fuimos ayudando a darle forma a eso, y esa experiencia nos pareció buenísima porque vimos que los niños venían con ganas, convencidos de lo que iban a hacer, con ganas de hacerlo, y que después los productos fueron muy buenos. (...) nos pusimos a hacer artesanías, como cosas más manuales, los gurises se engancharon, super estimulados, les encantaba venir. (...) veían el fruto del trabajo de ellos, entonces a uno lo estimulaba más como docente. A partir de ahí obvio que trabajabas otras cosas, que medías, que calculabas, porque era un trabajo que se tenían que poner en juego un montón de conocimientos y de herramientas para llegar a qué es lo que tenés que hacer, porque después vendían las cosas que hacían en el festival. La finalidad era venderlo para salir a un paseo. Entonces ver el tema de los costos, cuánto nos había costado hacerlo, a cuanto lo íbamos a vender, se pusieron muchas cosas en juego y ellos estaban realmente entusiasmados.” (Esc.4-MC)

Experiencias desde aceleración

“En aceleración apuntamos más a la parte de comunicación, al lenguaje, promoviendo la parte del habla, de la escritura, de la lectura. (...) Nosotros vemos que ellos se sienten felices porque sienten que pueden. Nos decía un nene “maestra, a mí me gusta hacer acá porque yo acá se hacer las cosas”.
(Esc.2-MC)

Experiencias desde el trabajo en hogares

“En un hogar, lo que hicimos fue eso, reactivar una huerta familiar, los padres habían plantado en un momento, habían vivido en el campo, tuvieron un realojo, les dieron una casa nueva, (...) cuando vamos a la casa en realidad surge de ellos decirme que les interesaría plantar, sabiendo que en la escuela siempre plantamos y que yo siempre ando atrás de eso. En realidad esa experiencia fue riquísima, fue empezar de cero e implicar a los niños en esto de que no era la huerta del papá y la mamá. Después el vínculo fue más con la mamá, nos basamos más en la parte de lectura y matemáticas cuando hicimos este proyecto, trabajé más o

menos durante dos meses con esa familia, y bueno, la idea fue fortalecer el vínculo con esa mamá, la mamá como enseñante, y eso estuvo bueno”. (Esc.2-MC)

Experiencias desde el trabajo con familias

“Con talleres para adultos con el tema de las XO, de agosto a diciembre. Teníamos familias enteras, el papá, la mamá y los hijitos (...) creamos casillas de correo para llevar información a familiares que están fuera del país, incluso hubieron familias que se crearon blogs (...) Son ejemplos, hay miles. Hubo otra, la peluquera de al lado que le vino bien porque armó su blog para el comercio. Entonces a la señora que le piden turno, que también tiene la máquina en su casa por sus hijos les referencia el blog (...).” (Esc.1-MC)

Experiencias desde el trabajo con la comunidad

“Preferimos arrancar con el tema de la identificación que vimos que era una demanda medio importante en el barrio, preguntando por el tema del Ceibal por la cédula y a raíz de la cédula el “no lo tengo reconocido”. Salió toda una movida de la identidad. Y ni idea de lo que era una credencial ni para qué

servía. Se hizo un taller de padres con respecto a todo eso, con la gente del SOCAT, estuvo muy concurrido, la verdad que estuvo muy bien. El cierre fue el sábado, fue un móvil de identidad y cerramos la jornada con las cédulas, con recreadores. (Esc.6-MC)

“Acá justamente en esta escuela, hicimos con el proyecto de voluntariado una plaza en la comunidad, los chiquilines hicieron entrevistas en la comunidad ¿quiénes la iban a cuidar? Trabajamos con el comunal, fuimos al comunal con los niños a hacer las entrevistas, nos comunicamos con ediles, trabajamos con la comunidad de forma activa y participativa, hubo votaciones, tuvimos que elegir un proyecto, tuvimos que elaborarlo juntos, los chicos participaron de todo ese proceso y fue muy enriquecedor y todo lo que pasó por el aula en todas las áreas: matemática, geometría, lenguaje, todo pasó por ahí. Y trabajamos mucho la participación de las familias de los chicos, muchísimo, activamente (...).”(Esc.5-MC)