A mis directoras, Silvia Avila y Monica Uanini y mi familia que me acompañaron desde un comienzo en esta aventura.

A los maestros comunitarios y a todos lo que colaboraron con mi estadía y trabajo de campo en Montevideo, especialmente a Rodrigo Aguilar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN……4

1. Perspectiva metodológica……...7
2. Acerca de la organización del texto……8

CAPITULO I: EL PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS……10

1. Uruguay 2005: escenario político y social……10
2. La situación de la educación primaria en Uruguay……10
3. El Programa de Maestros Comunitarios……11

CAPÍTULO II: LA GESTACIÓN DEL PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS Y SU IMPLEMENTACIÓN EN LAS ESCUELAS…….18

1. ¿Por qué surge una política educativa como el programa de maestros comunitarios en Uruguay?.....18
2. Proceso de implementación del Programa de Maestros Comunitarios……32

CAPÍTULO III: EL TRABAJO COTIDIANO DE LOS MAESTROS COMUNITARIOS…….48

1. La posibilidad de analizar el trabajo desde una perspectiva de la cotidianeidad….48
2. La configuración del trabajo cotidiano de los maestros comunitarios…….53
3. Alfabetización en los hogares……..54
4. Grupo con las familias……..65
5. Dispositivos de trabajo con niños: Integración educativa……78
6. Dispositivos de trabajo con niños: Aceleración escolar……...92
7. Dispositivos de trabajo con niños: Transiciones educativas……...100
8. La inclusión educativa, entre los aprendizajes esperados y los cambios en la subjetividad…….102

CAPITULO IV: RECONFIGURACIONES DEL TRABAJO COTIDIANO. EL CASO DE LAS LINEAS DE ACCIÓN DE ALFABETIZACIÓN EN HOGARES E INTEGRACIÓN EDUCATIVA ……106

1. "Sostener los hogares": Atolladeros en el trabajo de los maestros comunitario con las familias…….106
2. Reconfiguraciones en la línea de integración…….117
3. El trabajo cotidiano como una construcción social e histórica……...122

CAPITULO V: SER MAESTRO COMUNITARIO…….126

1. Un recorrido por la relación entre la escuela y medio social en Uruguay……..126
2. El maestro comunitario, la escuela fuera de la escuela**……..129**
3. El maestro comunitario en el entramado institucional de la escuela……..142
4. El maestro comunitario: Entre lo institucional y lo comunitario……158

REFLEXIONES FINALES: APORTES Y DESAFIOS DEL PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS EN EL CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA…….164

BIBLIOGRAFIA……...171

INTRODUCCIÓN

La presente investigación nace de la preocupación por la problemática de la inclusión educativa y busca analizar el hacer de los maestros comunitarios en el marco del Programa de Maestros Comunitarios (PMC) y su implementación escuelas primarias uruguayas. Su intención es indagar acerca de los modos y sentidos que los maestros comunitarios van construyendo en la cotidianeidad de su tarea, en el trabajo con los niños, en los espacios escolares, en la relación con las familias y frente a las problemáticas sociales y educativas que les toca afrontar. Interesa reconocer las elaboraciones e invenciones a través de las cuales buscan resolver la inclusión educativa que promueve el Programa y al mismo tiempo van conformando ese lugar y esa figura de otro modo de ser maestros.

Este análisis se inscribe, a su vez, en la preocupación por conocer experiencias de gran escala que buscan ampliar los procesos de inclusión educativa introduciendo nuevas figuras y nuevas tareas dentro de la organización del trabajo escolar. En ese sentido, coincidimos con Patricia Redondo en la necesidad de *"recoger como cosecha las experiencias de escuelas, colectivos docentes o equipos de trabajo que hayan logrado ya sea: alterar el orden instituido, cuestionar el poder en un ejercicio arbitrario de la norma y restituir un sentido democratizador de ésta, producir otro vínculo pedagógico, entramar la escuela en redes sociales más amplias. Experiencias que en su devenir dejan huellas subjetivas en los sujetos que participaron y en la memoria institucional…"* (Redondo, P. 2006:118)

El trabajo desplegado por los Maestros Comunitarios a lo largo de los diez años de implementación del programa está generando procesos instituyentes en distintas escalas, ámbitos y actores: con los niños y las familias, en la dinámica institucional cotidiana, en la relación de la escuela con otras instituciones e incluso a nivel macro en el sistema educativo uruguayo y en la formación docente. Reconocer estos movimientos instituyentes se vuelve relevante ya que este trabajo busca identificar los distintos aportes que el Programa De Maestros Comunitarios puede ofrecer para repensar el formato escolar hegemónico en las escuelas primarias. En concreto, interesa identificar qué saberes, reflexiones y experiencias educativas de los maestros comunitarios en el contexto del

Programa De Maestros Comunitarios son aportes para repensar el formato escolar en pos de prácticas escolares más inclusivas.

Entre los elementos novedosos del programa se encuentran las características específicas que tiene el trabajo de los Maestros Comunitarios, la relación que a partir de ese trabajo se teje entre la escuela y la comunidad y las nuevas formas de vincularse con las familias de los alumnos, tomando no sólo como sujeto de la educación al niño sino también a su entorno más próximo.

Nuestro estudio busca encontrarse con el maestro en su contexto y escuchar sus experiencias, con el objetivo de reconocer cómo construye su hacer en la trama de los procesos cotidianos, en los espacios institucionales y comunitarios, en las interacciones concretas con los desafíos que la inclusión educativa de cada niño o grupo de niños le plantea.

Situar el trabajo cotidiano de los maestros comunitarios como foco de nuestras indagaciones supone interrogarnos sobre el modo en que dicho trabajo se conforma como conjunto de prácticas en torno a las diversas problemáticas identificadas en los procesos de escolarización y de inclusión educativa de los niños. Apuntamos a identificar los modos y sentidos del trabajo cotidiano de los maestros comunitarios, sus especificidades y tensiones, reconociendo aquellas elaboraciones gestadas por los sujetos para dar forma a la inclusión educativa que promueve el Programa. Interesa particularmente atender cómo los maestros van configurando *"nuevas maneras de ser maestros"* ante los variados retos que plantean los procesos de escolarización en el encuentro diario con los niños, las familias y las escuelas.

Desde nuestra perspectiva, resulta indispensable contextualizar el trabajo de los maestros en el programa en su conjunto, a fin de reconocer el tejido organizativo y relacional en el que dicho trabajo se despliega. Una dimensión de nuestro problema de investigación, en consecuencia, será el conocimiento de la configuración del Programa De Maestros Comunitarios, tanto en sus aspectos normativos y organizativos, como en lo referido a las dinámicas más significativas de su proceso de institucionalización. Nuestras preguntas en este sentido son las siguientes: ¿qué marcos institucionales ha generado el programa para encauzar el trabajo de los maestros comunitarios? ¿Bajo qué modalidades ha procurado el acompañamiento y seguimiento de dicho trabajo? ¿De qué modo sus formas

organizativas y los criterios que lo ordenan se modifican en el diálogo con lo que va sucediendo con el trabajo concreto de los maestros comunitarios?

El Programa De Maestros Comunitarios prevé líneas de acción particulares que se traducen organizativamente en dispositivos y tipos de intervención (grupos de integración y de aceleración, trabajo con los padres, alfabetización en los hogares, etc.) en cuyos marcos los maestros construyen su quehacer. Nos interesa conocer el modo en que el trabajo cotidiano de los maestros se construye siguiendo estos lineamientos y dispositivos pedagógicos, pero también excediéndolos en función de las problemáticas específicas que van encarando. En ese sentido, nos preguntamos: ¿cómo afrontan los maestros comunitarios el trabajo con las problemáticas de inclusión educativa identificadas en los entornos escolares y barriales donde trabajan? ¿Qué saberes ponen en juego y construyen en la práctica para resolver los desafíos específicos que van encontrando en cada una de las líneas de acción? ¿Qué aspectos no contemplados en los marcos normativos configuran también el trabajo cotidiano de los docentes que integran el Programa?

La figura institucional del maestro comunitario es nueva en el colectivo escolar, aunque quien el encarne sea un maestro de aula con mucha trayectoria en la escuela. Esta nueva posición en la institución que asume un sujeto que es, a la vez, maestro de aula, nos plantea interrogantes específicos: ¿cómo se configura el trabajo cotidiano de los maestros comunitarios específicamente en las escuelas?; ¿cómo se articula el trabajo de los maestros comunitarios con el de los otros actores institucionales de la escuela? ¿qué tensiones emergen en ese proceso?

Finalmente, una de las particularidades pedagógicas más relevantes de esta nueva figura en las escuelas es, sin duda, el costado “comunitario” de su modo de ejercer la docencia. Nos interesa explorar dicha particularidad como una de las dimensiones de nuestra investigación, orientados por interrogantes como los que siguen: ¿qué significa ser maestro comunitario? ¿qué vuelve “comunitario” al maestro? ¿de qué forma y bajo qué sentidos y criterios se afronta el trabajo con las familias de los alumnos? ¿cómo ingresa “lo comunitario” en la escuela?

Objetivos generales

- Describir el Programa de Maestros Comunitarios y su implementación en las escuelas primarias uruguayas.
- Reconstruir en sus complejidades el trabajo cotidiano de los Maestros Comunitarios.
- Reflexionar sobre los aportes del programa para repensar el formato escolar.

Objetivos específicos

- Reconocer las tramas relacionales y los diferentes actores con los que se va configurando el trabajo de los maestros comunitarios, sus sentidos e identidades.
- Reconstruir el trabajo cotidiano de los Maestros Comunitarios e identificar tensiones, aprendizajes y elaboraciones producidas en la singularidad de las prácticas.
- Explorar los sentidos que adquiere "lo comunitario" en el hacer cotidiano de los maestros, sus relatos y reflexiones.
- Analizar cómo incide el trabajo del Maestro Comunitario en los procesos de inclusión educativa.

Perspectiva metodológica

La metodología aplicada es de tipo cualitativa. Para poder describir el Programa De Maestros Comunitarios y su implementación en las escuelas primarias uruguayas, se realizó una revisión documental de todo el material publicado sobre el programa entre 2005 y 2014 (informes de resultados, revistas, artículos, videos, material periodístico, etc.). Además de esta revisión documental, se realizó un trabajo de campo buscando encontrarnos con las experiencias de los protagonistas del proceso de creación e implementación del Programa De Maestros Comunitarios en las escuelas. Sostenemos que un trabajo de campo que busca reconstruir procesos de institucionalización Garay (2000) de nuevas formas escolares, no desde el *"deber ser"* sino desde los conflictos y tensiones implicados en cotidianeidad de los mismos, precisa del contacto directo del investigador (Guber, R. 2004) con los sujetos protagonistas dichos procesos.

Al ser el Programa De Maestros Comunitarios una política educativa uruguaya, el trabajo de campo implicó una estadía en dicho país. Durante el mes de octubre 2013se

realizó una exploración en terreno en Montevideo donde se pudo avanzar en el conocimiento del tema y contactarse con distintos actores vinculados con el programa. Esta exploración permitió concretar distintas entrevistas no directivas a maestros comunitarios y a diversos actores vinculados con distintos aspectos del proceso de institucionalización del Programa De Maestros Comunitarios, y también participar de instancias de encuentro de maestros comunitarios. Sabemos que "*La información no se recoge en un par de jornadas ni de una sola fuente, sino que se obtiene a lo largo de prolongados períodos y recurriendo a diversos informantes, para encarar una misma problemática desde distintos ángulos y áreas de interés*." (Guber, R. 2004:59)

Las entrevistas a los maestros comunitarios se centraron en indagar acerca de su trabajo cotidiano y la relación de este con sus prácticas como maestro de aula; sus reflexiones en torno a la identidad docente, su lugar en la institución y en la comunidad. Así también en conocer los sentidos que adquiere "lo comunitario" en sus prácticas y su visión sobre el Programa De Maestros Comunitarios como política educativa. Además se indagó sobre su participación en espacios de construcción social, intercambio y formación con otros maestros. Las entrevistas a otros actores relacionados con el Programa De Maestros Comunitarios hicieron hincapié en su participación en los distintos momentos claves del proceso de institucionalización del programa para poder reconstruir el proceso de gestación de esta política como su llegada e implementación en las escuelas.

Acerca de la organización del texto

Este estudio está organizado en cinco capítulos. El primer apartado describe el Programa de Maestros Comunitarios, situando al mismo en el *contexto social y político* Uruguayo, y principalmente, en las problemáticas relacionadas con la *educación primaria* en dicho país.

El siguiente capítulo, parte de la pregunta acerca de *por qué se creó una política educativa como el Programa de Maestros Comunitarios en Uruguay*. Este interrogante nace del supuesto de que ninguna política es una creación espontanea, sino que es una reelaboración de significados y prácticas pasadas que son reinterpretadas, en las distintas coyunturas históricas, por sujetos concretos, dotándolas de nuevos sentidos e

intencionalidades. En este capítulo también se analizará cómo fue el proceso de implementación del Programa en las escuelas primarias, para lo cual se describirán *tres momentos claves en el proceso de institucionalización de dicha polít*ica.

En el tercer capítulo llegamos al objeto de estudio central de esta investigación, *el trabajo cotidiano de los maestros comunitarios*. En una primera instancia, se explica por qué se analiza el trabajo desde la perspectiva de la cotidianeidad y se describe cómo está configurada dicha labor en el caso de los maestros comunitarios. A su vez, *reconstruye su trabajo cotidiano en las distintas líneas de acción*, atendiendo a las dificultades y desafíos que encuentran en su tarea cotidiana como a las invenciones que van gestando en la misma.

El cuarto capítulo se focaliza en las *reconfiguraciones* generan los maestros en su en trabajo cotidiano, tomando como objeto de estudio las reelaboraciones en dos líneas de acción, *alfabetización en hogares e integración*.

Por último, el quinto apartado, profundiza en los *significados asociados a la figura del maestro comunitario*; se plantea un recorrido por la relación entre la escuela y el medio social en Uruguay, y en dicho recorrido se inscribe a la figura del maestro comunitario como un intento por entrelazar nuevas relaciones entre las escuelas y los contextos sociales locales. A su vez, se focaliza en las prácticas y representaciones asociadas al trabajo de los maestros en *lo comunitario*. Este trabajo genera nuevas formas de ejercer la docencia que producen tensiones entre lo *instituido y lo instituyente* al interior de las escuelas. El maestro comunitario ocupa un *lugar intertisicial* entre lo institucional y comunitario, *tejiendo redes* entre ambos espacios.

CAPÍTULO I
EL PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS

Uruguay 2005: escenario político y social

En Latinoamérica las tasas de escolarización primaria son altas, ya que más del 96% de los niños y niñas en la edad teórica de nivel primario están escolarizados. Sin embargo, este crecimiento en el acceso a la escuela convive con resultados socialmente desiguales ya que los sectores más empobrecidos de la sociedad continúan experimentando serias dificultades para permanecer y finalizar sus estudios básicos. Si bien las estadísticas regionales en términos comparativos posicionan a Uruguay dentro de los países de la región con mayores índices de eficacia educativa[1], la comparación de estos índices con estadísticas internas permite advertir que fenómenos como la repitencia, la sobreedad y la deserción escolar crecieron en los últimos treinta años. En cuanto a la distribución social de los aprendizajes el informe plantea que *"existe en nuestro sistema una notoria inequidad en términos de asistencia, repitencia y aprendizajes según los grupos sociales de pertenencia de los estudiantes. (...) En el ciclo primario, la problemática social no se traduce directamente en las tasas brutas de asistencia a los centros educativos pero sí -y tempranamente en términos de fracaso escolar."* (Martinis, P. y otros. 2010: 95)

En dicho informe se expone también que mientras uno de cada dieciséis niños que asisten a los *"establecimientos del contexto sociocultural superior"* repite el primer curso escolar, en las escuelas *"de contexto muy desfavorable"* uno de cada cinco alumnos no logra promover de grado. Estos datos ilustran cómo la distribución social de los aprendizajes en Uruguay, al igual que en la mayoría de los países, dista mucho de ser igualitaria, siendo el *desgranamiento* uno de los principales problemas. En ese contexto se produce una fuerte intervención del Estado en educación para modificar este escenario.

[1] Consultar datos estadísticos de la región en el Documento *Trayectorias Escolares* (2009) elaborado por Flavia Terigi en el marco del Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar", desarrollado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD).

La situación de la educación primaria en Uruguay

En Uruguay, la educación obligatoria (inicial, primaria y media básica y superior) está regulada por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). La educación primaria comienza a los seis años de edad y se organiza en seis grados. Está a cargo de la ANEP a través del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), que es el encargado de gestionar la oferta pública de educación primaria, y de regular y supervisar la oferta privada de este nivel. El objetivo de la educación primaria, según el artículo 25 de Ley de Educación General 18.437, es "*brindar los conocimientos básicos y desarrollar principalmente la comunicación y el razonamiento que permitan la convivencia responsable en la comunidad"* (Ley de Educación General 18.437, 2008.)

En cuanto a la cobertura de la educación pública en el nivel primario, podemos decir que es alta, ya que a nivel nacional 83,8% de los centros de educación son públicos. *"Montevideo es el departamento con mayor cantidad de centros privados, que representan el 44% de la oferta. Los otros dos departamentos con alta participación de privados son Canelones y Maldonado (20,8% y 26,4% respectivamente). En el resto de los departamentos del país las escuelas públicas representan entre el 88,4% y el 97,2%."* (INEEd. 2014: 60)

La educación primaria se divide en educación común y educación especial. A su vez, la primaria común se subdivide en urbana y rural, y dentro de la urbana hay diferentes modalidades de escuelas: urbana común, tiempo completo, tiempo extendido, aprender, practica y Jardín de Infantes de Ciclo Inicial (INEEd. 2014:59). El Programa de Maestros Comunitarios es una política focalizada que se implementa en instituciones incluidas en la modalidad "Escuelas Aprender"[2] (Alonso y Mancebo, 2012). Durante la década

[2]*"El Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (Aprender), que fuera lanzado por este Consejo en el 2011, se basa en esa concepción del rol y de los objetivos de la escuela pública. El Programa Aprender se apoya en la experiencia acumulada por el CEIP en la implementación de políticas innovadoras orientadas al logro de la inclusión y la equidad: las escuelas de tiempo completo, las escuelas de contexto crítico y, desde el 2005, el Programa de Maestros Comunitarios* (Programa De Maestros Comunitarios) *Partiendo y capitalizando el legado de estos antecedentes, el Programa Aprender pretende brindar un nuevo impulso a ese repertorio de políticas de inclusión y equidad educativas(...)El Programa Aprender nos desafía a repensar el modelo escolar vigente, propicia el desarrollo en cada escuela de una propuesta pedagógica integral que se adecúe a las necesidades y potencialidades de cada uno de sus alumnos. Una escuela que sea capaz de desarrollar un proyecto institucional que promueva la participación*

comprendida entre los años 2003-2013, la cantidad de escuelas de las modalidades "aprender, de tiempo completo y tiempo extendido" ha tenido un gran crecimiento. Esto se debe a el Estado ha creado nuevas escuelas y ha recategorizado escuelas urbanas comunes en escuelas enmarcadas en algunas de las modalidades anteriormente mencionadas.

El Programa De Maestros Comunitarios es una de las políticas inaugurales del primer gobierno del Frente Amplio (2005-2010) y está cumpliendo en 2015 diez años de implementación. Luego de décadas de políticas neoliberales que desembocaron en una fuerte crisis económica en el año 2002, la primera gestión del Frente Amplio, presidida por Tabaré Vazquez consistió en una amplia agenda de innovaciones, dentro de las cuales se puede destacar la creación de Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) con el objetivo de *combatir a la pobreza y promover la igualdad de oportunidades*. En materia educativa, la creación de una nueva ley de educación fue un tema central de dicha gestión. La misma se sancionó en 2008 y dentro de sus concepciones principales está la de entender a la *educación como un derecho*, se decretó la creación de los consejos de participación de los centros educativos, la promoción de la educación no formal y de la educación de jóvenes y adultos y la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

A su vez, durante dicho gobierno se registró un incremento significativo del presupuesto orientado a la educación que se vio reflejado en un importante aumento salarial de los docentes. Se destaca como una innovación educativa la implementación del Plan Ceibal para la inclusión digital. A su vez, durante dicha gestión comenzó un "*proceso de creación de ofertas educativas de carácter interinstitucional articulando esfuerzos y acciones de diversos organismos públicos (Banco de Previsión Social, MIDES, intendencias) y de la sociedad civil"* (INEEd. 2014:35). El Programa De Maestros Comunitarios es una de las políticas educativas de carácter interinstitucional gestadas durante este periodo, es decir, no surge como una política educativa gestada desde el interior de la ANEP.

---

genuina de todos los actores, donde se habiliten nuevos espacios de diálogo con la comunidad, posibilitando la revinculación con las escuelas de las familias; donde operen diversas alternativas para el desarrollo profesional de los docentes; donde se concreten las articulaciones institucionales que permitan que la escuela no enfrente sola las complejas situaciones de vulnerabilidad de sus alumnos y sus familias." Alonso, M. E y Mancebo, C. (2012).

El Programa de Maestros Comunitarios

El Programa De Maestros Comunitarios surge en 2005 con "*el propósito de plantear un conjunto de estrategias pedagógicas innovadoras que al tiempo que impactan en los aprendizajes de los alumnos, habilitan otras formas de actuar de la escuela como colectivo, tanto en la relación con los niños, las familias y la comunidad como al interior de la comunidad educativa*" (Ramos, R. 2012:1). Comenzó siendo un programa educativo interinstitucional ejecutado de manera conjunta por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)[3] y el Programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) de la República Oriental del Uruguay. Desde 2012 la Coordinación Técnica del programa pasó a estar a cargo sólo del CEIP.

Esta política es implementada en escuelas primarias e instituciones de nivel inicial ubicadas en contextos de pobreza y se enmarca en el *Proyecto Hemisférico: Elaboración de Políticas para la Prevención del Fracaso Escolar de la Organización de Estados Americanos* (OEA). Dicha implementación se concreta con la incorporación de una nueva figura al colectivo docente institucional: el maestro comunitario. Este actor institucional sería el promotor principal de los cambios que pretende lograr el programa. El trabajo desarrollado por el maestro comunitario se comprende integrado al colectivo docente y precisa de la elaboración de acuerdos y estrategias comunes para su desarrollo. Tiene su foco de interés puesto en los niños y supone lograr alianzas pedagógicas con las familias (Ramos, R. 2012). Los maestros comunitarios realizan su tarea en contraturno ya que durante el horario de clase generalmente se desempeñan como maestro de aula en la misma escuela. Trabajan con alumnos catalogados como *"población en riesgo educativo"* (Terigi, F. 2009), es decir, aquellos niños y adolescentes con sobreedad, con altos niveles de

[3] "*El sistema educativo uruguayo presenta algunas particularidades en relación a la organización de los sistemas educativos en la región que entendemos importante referenciar. El sistema educativo uruguayo está conformado por dos entes autónomos: la Universidad de la República (UdelaR) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). La UdelaR es el ente autónomo responsable de la enseñanza universitaria pública y la ANEP tiene competencia sobre la educación inicial (desde los cuatro años), la primaria, media, técnico – tecnológica y formación docente. El órgano rector de la ANEP es el Consejo Directivo Central (CODICEN), completándose la estructura con tres Consejos Desconcentrados: Consejo de Educación Primaria (CEP), Consejo de Educación Secundaria (CES) y Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), y una Dirección, la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFyPD). El Programa De Maestros Comunitarios se desarrolla en el marco del CEP"* Martinis, P Y Stevenazzi, F. (2008)

repetición, bajo rendimiento escolar y/o ingreso tardío como también con alumnos con buen rendimiento pero con dificultades para *"resolver su inclusión grupal"* (Almirón, G. 2006: 16).

Los *objetivos generales de la tarea del maestro comunitario,* según lo pautado desde la Coordinación Técnica del Programa de Maestros Comunitarios, son:

> *a) Restituir el deseo de aprender en los niños, quienes por diferentes experiencias anteriores- tanto familiares como escolares- se enfrentaron con situaciones que los marcaron negativamente y que se ponen en juego dificultando su posibilidad de hacer frente a nuevos aprendizajes.*
>
> *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.* (Ramos, 2012:1.)

Si analizamos ambos objetivos, las acciones de "restituir" y "recomponer" están haciendo referencia una tarea de reparación de algo que alguna vez estuvo y que se perdió o se quebró. En este caso, podemos hablar de dos dimensiones interrelacionadas, una individual o subjetiva y otra social o vincular. La primera hace referencia a *la restitución del deseo de aprender en los niños* y la segunda se refiere a la recomposición *del vínculo de la familia y la escuela.*

Sumado a estos objetivos específicos, la Coordinación Técnica del El Programa De Maestros Comunitarios se ha propuesto para el 2013:

> *…seguir profundizando en el rol (del maestro comunitario) y caminar hacia una Escuela Comunitaria, donde la función del maestro comunitario sea un enriquecimiento para el colectivo docente, para el Proyecto de Centro Educativo y así mejorar la calidad de los aprendizajes trabajando en forma colaborativa*. (Ramos y Nogués, 2013.)

Las líneas de actuación o de intervención del maestro comunitario son actualmente las siguientes: Alfabetización en Hogares, Integración educativa, Aceleración Escolar, Grupos con las familias y Transiciones Educativas. Ésta última es la más reciente de todas: su implementación comenzó en el segundo semestre de 2013. En el *Informe Ejecutivo de*

Resultados del Programa de Maestros Comunitarios (2012), se detalla en qué consisten las primeras cuatro líneas de actuación:

> ***1- Alfabetización en Hogares***
> *El Maestro Comunitario instala un proceso de alfabetización dentro de los hogares, involucrando la participación conjunta de un adulto referente y del niño, desarrollando* ***proyectos educativos*** *familiares cuyo eje transversal siempre es pedagógico. La visita del MC en el hogar supone que fomenta la cercanía del ámbito escolar en la vida familiar del niño, acompañando su proceso y generando herramientas que animan a encontrar alegría y valoración al proceso formativo de sus hijos.*
> ***2- Grupos con las familias***
> *El Grupo con las familias es un espacio clave de encuentro entre la comunidad y la escuela. Se busca generar un lugar para que los adultos aporten sus saberes en la escuela, desarrollándose una experiencia de intercambio y participación de las familias que favorece el acompañamiento activo del proceso de escolarización y el mejoramiento del desempeño escolar de sus hijos desde una visión integral del aprendizaje.*
> ***3- Integración educativa***
> *Este espacio está orientado a niños y niñas con historia escolar compleja, que presentan dificultades diversas en la integración a los grupos o a sus pares, debido fundamentalmente a aspectos vinculares y dificultades en la apropiación de los aprendizajes. Este espacio consiste en un dispositivo metodológico de trabajo grupal, colaborativo y participativo, donde se desarrollan contenidos específicos a través de actividades lúdicas, expresivas e inclusivas articuladas entre sí.*
> ***4- Aceleración Escolar***
> *Este componente se orienta a niños con extraedad, con altos niveles de repetición, inasistencias y/o ingreso tardío, etc. El Maestro Comunitario trabaja con estos niños en la propia escuela, brindando un acompañamiento que atiende la singularidad de los procesos pedagógicos y personaliza las acciones en cada sujeto en particular.*
> *Este espacio se logra con acuerdos entre el Maestro de Aula, Maestro Comunitario y la Dirección de la escuela, ya que requiere que el niño promueve a un grado superior en el transcurso del año.* (Ramos, 2012: 2)

En cuanto a la línea de transiciones educativas, lo establecido por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) en la Circular 96 resolvió:

> *Promover la línea de "Transiciones Educativas" con Educación Media para fortalecer la continuidad educativa de los alumnos de los sextos años:*
> *a) Generando espacios entre Maestros de sexto año y Maestros Comunitarios, para la coordinación, articulación, tanto intra como interinstitucional, de*

actividades pedagógicas directas e implementación y acompañamiento a los alumnos y a las familias.
b) Realizando seguimiento a los alumnos con mayor vulneración de derechos, o sea, con mayores posibilidades de desafiliación. (Circular 96, CEIP. 2013)

Cuando se formuló el programa, se previó que los maestros comunitarios desarrollasen su tarea en dos líneas principales de actuación, una dedicada a las *estrategias de alfabetización comunitaria,* que comprendían *alfabetización en hogares y grupo de padres y madres* y otra denominada *dispositivos grupales en la escuela para favorecer el desempeño educativo,* que englobaba *aceleración escolar y aprendizaje para la integración,* con la dedicación a cada una de ellas del 50% de su tiempo laboral. Los informes elaborados por el Ministerio de Desarrollo Social en 2006 daban cuenta que los maestros habían distribuido su trabajo de este modo. Sin embargo, con el tiempo esta distribución se fue modificando y los datos sobre las líneas trabajadas por los maestros comunitarios en 2007 y 2008 dan cuenta que han priorizado el trabajo en las líneas de: aprendizaje para la integración, alfabetización en los hogares y aceleración escolar[4].

Cada una de esas tres líneas concentró más de una cuarta parte del tiempo de los maestros comunitarios, mientras que los grupos de padres y madres insumieron un 6,2% y 8,7% en ambos años. La coordinación, por su parte, aproximadamente un 11%.
De esta forma, puede decirse que de las dos grandes líneas de actuación, la que corresponde a "Dispositivos grupales para favorecer desempeños educativos" ha reunido al menos un 52% del tiempo de los maestros, frente al 36% dedicado a la línea "Estrategia de alfabetización comunitaria. (Reporte PMC 2005-2009. Infamilia. 2009: 38)

Los últimos datos que se tienen sobre la cobertura del programa indican que en el año 2014 trabajaron 539 maestros comunitarios en 318 escuelas distribuidas por todo el país, la proyección del programa para dicho era trabajar con 16.000 niños, abarcando el trabajo de cada maestro 30 niños en promedio por año. (Ramos, 2014)

[4]Es necesario aclarar que no se han publicado hasta la fecha nuevos informes cuantitativos sobre el tiempo de trabajo dedicado a cada una de las líneas, por lo que los últimos datos que se tienen son los publicados en 2009.

Cobertura del Programa Maestros Comunitarios desde 2005 al 2014

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Escuelas	255	252	334	333	337	328	342	327	327	318
Maestros	437	432	553	553	554	553	554	539	539	539
Niños	9.292	14.884	18.000	17.000	16.500	16.500	15.680	15.608	16.709	Se espera atender a 16.000

*Cuadro extraído de Ramos (2014) *"Informe 2014 Maestros comunitarios: un rol que hace historia" CEIP.*

CAPÍTULO II
LA GESTACIÓN DEL PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS Y SU IMPLEMENTACIÓN EN LAS ESCUELAS

¿Por qué surge una política educativa como el Programa de Maestros Comunitarios en Uruguay?[5]

Preguntarse por qué surge una política como el Programa de Maestros Comunitarios en Uruguay es un interrogante basado en el supuesto de que las políticas, por más innovadoras que parezcan, no son creaciones en el vacío. Son siempre una reelaboración de significados y prácticas preexistentes que se reinterpretan y resurgen con nuevas perspectivas en las distintas coyunturas históricas. Esta pregunta inicial nos conduce a indagar en los procesos históricos y coyunturales que confluyeron en el surgimiento en 2005 de un programa como el Programa de Maestros Comunitarios en Uruguay.

Analizar el proceso de institucionalización, en este caso de una propuesta pedagógica vuelta política educativa, tanto a nivel en el sistema educativo como en los establecimientos educativos, no es una tarea sencilla. Lucia Garay entiende que el proceso de institucionalización es el "*modo en que como realmente suceden las cosas. La historia en acción. (…) la institucionalización, produce, y es producida, por luchas de fuerzas, por movimientos, por mutuaciones y transformaciones de sus características"* (Garay, 2000:14 y 17). Según la autora, la institucionalización es un proceso difícil de ser observado aunque sea la *instancia más concreta y real* de la institución, ya que es *un movimiento que involucra macrorelaciones (escuela y sociedad, escuela y Estado) y un transcurrir en el*

[5]El Capítulo II constituye una reformulación de dos artículos. Reisin, Pamela y Uanini Mónica (2015) "*La escuela fuera de la escuela: aportes de una organización comunitaria a la reconfiguración del trabajo escolar para la inclusión educativa*" en IX Jornadas De Investigación En Educación. Políticas transición y aprendizajes. Miradas desde la investigación educativa. Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades UNC. y de Reisin, Pamela (2015) *"Políticas para la inclusión educativa. El caso del programa de maestros comunitarios de Uruguay*." IV Coloquio Internacional IIFAP. Estado, Políticas Públicas Y Acción Colectiva. UNC.

tiempo. La *institucionalización*, se puede entender, como los *resultados de la lucha entre las fuerzas instituyentes y lo instituido*.

Coincidimos con Garay en que dar cuenta de la institucionalización, en este caso de una política que apunta hacia la inclusión educativa de los niños de los sectores populares, *"no sólo tiene valor para el análisis, sino para el reconocimiento de aquellos proyectos, ideas, propuestas, prácticas instituyentes que quedaron en el* camino*; que pueden volver a constituirse en el germen de proyectos transformadores"* (2000: 18). En este sentido, nos interesa inscribir la institucionalización del Programa De Maestros Comunitarios como un proceso social que articula tradiciones pedagógicas, subjetividades, tramas culturales y contextos políticos específicos. Podemos marcar como punto de inicio de este proceso de institucionalización, la década de los noventa. Los noventa en América Latina, y en Uruguay especialmente estuvieron marcados por el neoliberalismo y el retiro del Estado como regulador de la vida social, el incremento de la desigualdad social, la emergencia de nuevos pobres, las segregaciones territoriales sistemáticas de los sectores sociales desfavorecidos, y la proliferación de organizaciones sociales que comenzaron a intervenir con variadas finalidades en las vicisitudes de la pobreza, constituyó el caldo de cultivo para la aparición de prácticas que articularon en clave pedagógica el trabajo de reconstituir los lazos entre las escuelas y los sectores populares en los territorios de relegación montevideanos.

El Programa de Maestros Comunitarios, hoy ampliamente conocido como una política educativa del Estado uruguayo, se gesta en esos procesos, pero lo hace inicialmente a través de las artes inventivas de una maestra y de la trama de sostén de una organización que se nutre de tradiciones pedagógicas, trayectorias formativas y apuestas políticas templadas en el encuentro con poblaciones afectadas por los procesos estructurales de ruptura de lazo social de los noventa.

A su vez, analizar el sentido político-pedagógico del programa nos remite a un antecedente en la tradición pedagógica uruguaya que se remonta al trabajo realizado por maestros de escuelas rurales durante la primera mitad del siglo XX. Si bien desde la coordinación del Programa de Maestros Comunitarios no mencionan de manera explícita a esta tradición pedagógica, en los relatos de su trabajo cotidiano los maestros comunitarios hacen referencia a una recuperación de prácticas socio-pedagógicas realizadas por maestros

rurales tiempo atrás. Además de la mención que realizan los maestros, en los últimos años se han escrito diversos estudios que dan cuenta de la vinculación entre ambas corrientes pedagógicas.[6]

La génesis de la figura del maestro comunitario: nuevos pobres, segregación urbana y una organización que acompaña.

La propuesta pedagógica del Programa de Maestros Comunitarios tiene su origen en el trabajo desplegado por el Instituto de Educación Popular El Abrojo en el acompañamiento de poblaciones sometidas a procesos de marginalización y segregación territorial en la década de los noventa. "El Abrojo" es una organización de la sociedad civil que nuclea a un grupo de jóvenes, profesionales y militantes que, en los primeros años de los noventa, trabajan con familias sin vivienda que han tomado una fábrica abandonada. Estas familias serán objeto de sucesivos desalojos, traslados y relocalizaciones en la trama urbana de la capital uruguaya, hasta ser radicados en Casavalle, una zona situada en la periferia norte del departamento capital, conformada por diversos barrios.

En una entrevista realizada al sociólogo Gustavo Leal (2011), coordinador de El Abrojo, se manifiesta la perspectiva de dicha organización sobre tales procesos y sobre cómo quedó constituido demográficamente dicho sector de la ciudad con este último movimiento poblacional.

> *En los años 92 y 93 nosotros trabajábamos en la ex fábrica La Aurora que estaba ocupada en el Hogar Martínez Reina. Había 1000 personas ahí y teníamos un programa de trabajo con esas personas que habían ocupado lo que era el casco de la fábrica y vivían en unas condiciones terribles. Ya era el gobierno del Frente Amplio y lo que hizo el gobierno fue armarles unas casitas*

[6]Entre ellos encontramos Martinis y Stevanazzi, (2008), "*Maestro Comunitario: una forma de re-pensar lo escolar"*, Mihalfi (2011) "*El programa maestro comunitario: ¿un camino hacia la construcción de escuelas comunitarias",* Berrutti (2013) "*La escuela y su medio. El Programa Maestros Comunitarios reconstruyendo vínculos. Una aproximación posible..."* y Límber Santos (2015) "*Maestros comunitarios, maestros rurales y algunas preguntas pedagógicas".*

con una empresa argentina, que fueron un desastre porque la mitad estaban rajadas, en Teniente Rinaldi y San Martín. Fue espantoso: la gente del barrio de Paso Molino aplaudía cuando se los llevaron en los camiones de la Intendencia. Fue un 28 de diciembre. Aplaudían en la calle porque se fueron los pobres.
Hoy eso sigue siendo un esqueleto tapeado. Bueno, una política de integración hubiera sido mejor, como hicieron en Alpargatas en parte, con la posibilidad de viviendas integradas al barrio. Pero los sacaron y eso fue generando parte de esas zonas rojas que hay hoy y que tienen que ver con eso. Entonces ha habido un proceso donde, claramente, los jóvenes que no estudian ni trabajan, que es uno de los indicadores más duros de la exclusión social, a su vez va repercutiendo en los hijos que son gurises y gurisas que a los 15, 16 años tienen hijos, y esos niños después fracasan en la escuela. Hay una trayectoria de 4 o 5 generaciones que han repetido esta lógica y que son culturalmente distintos a los pobres del cantegril. Los pobres del cantegril no tienennada que ver con estos pobres, son otra cosa… (Leal, G. 2011:5)

Tal como explica en la entrevista, este sector de la ciudad es un territorio que ha tenido distintos procesos poblacionales y que, por lo tanto, es un espacio en que conviven personas de distintas procedencias. Los primeros pobladores fueron inmigrantes de las zonas rurales que iban a trabajar a la ciudad en la década de 1960, quienes se localizaron en viviendas construidas por la Intendencia Municipal de Montevideo; a estas viviendas se las conoce "cantegriles". Durante los años de dictaduras militares y luego, en el retorno de la democracia, la zona se siguió poblando con los sectores empobrecidos que no encontraron soluciones habitacionales en Montevideo y fueron conformando asentamientos informales o rancheríos. El último movimiento poblacional en Casavalle fue en los '90, cuando el gobierno nacional y el municipal desalojaron y relocalizaron allí a pobladores de casas e inmuebles ubicadas en zonas céntricas. Estos habitantes fueron relocalizados en viviendas prefabricadas o evolutivas.

Fue en este territorio en el cual la OSC comenzó con un trabajo socio-educativo, a partir de la experiencia desarrollada por una maestra que fue desplegándose entre las familias de Casavalle, que se convertirá luego en un proyecto específico de El Abrojo ("Tejiendo redes: Familia, Escuela y Comunidad") y que terminará constituyéndose, mediante la intervención del gobierno uruguayo, en un programa estatal de alcance nacional.

El pasaje de las "Pedagogías de cielo abierto"* a las "*Maestras comunitarias"

Aunque "Tejiendo redes…" es el proyecto de la organización en cuyo seno se formaliza en 1998 la propuesta de maestros comunitarios como nuevas figuras que operan entre las escuelas y los barrios, los primeros pasos de dicha propuesta pueden reconocerse en una experiencia que le antecede. Dicha experiencia, menos visible, quizás pequeña y doméstica para ciertas miradas pedagógicas más ambiciosas, resulta sin duda fecunda a la hora de articular novedosamente diversos saberes y prácticas a partir del encuentro cotidiano con las familias de Casavalle, y constituye el crisol donde se cuecen algunos de los principales rasgos de la figura del maestro comunitario.

Adriana es una maestra que además de ejercer como tal en una escuela pública uruguaya, se incorpora en los noventa a la organización El Abrojo impulsada por el interés de *"un hacer más en la comunidad".* Cuenta:

> *Yo me recibí en el año 92 de maestra y empecé a trabajar en una escuela pública y por cosas de la vida conocí a gente y me presenté acá a trabajar como educadora, aparte de trabajar como maestra en la escuela trabajaba como educadora en un programa, empecé a trabajar el acompañamiento en el traslado masivo de una población que vivía en un asentamiento… ¿allá cómo le dicen? villa miseria"* (Adriana, Maestra. Montevideo. 2013)

Participa en el proyecto "Cachabache" que la organización genera para acompañar los traslados masivos, y se suma a diferentes iniciativas que organiza El Abrojo, en diálogo con perspectivas ligadas a las tradiciones latinoamericanas de educación popular; así lo rememora en una entrevista:

> *Básicamente éramos todos militantes pero estábamos necesitando esto de un hacer más en la comunidad y bueno el Instituto de Educación Popular tiene sus raíces en ¿no? tenemos como nuestras raíces en lo que es la educación popular de Paulo Freire, en Uruguay José Luis Rebellato[7] también que es como teórico que falleció pero que sido una cuestión de apaisar un poco que es la educación popular acá y este Jorge Ferrando[8] y demás.* (Adriana, Maestra. Montevideo. 2013)

[7]Para ampliar información sobre Rebellato ver http://www.revistatrabajosocial.com/biografia.htm
[8] Para ampliar información sobre Ferrando verhttp://www.espectador.com/documentos/ferrando_gutierrez.pdf

Las corrientes de pensamiento y acción llevadas adelante por Paulo Freire (Educador Popular brasileño con gran influencia en toda América Latina 1927-1997), Jorge Ferrando (Psicólogo y investigador uruguayo contemporáneo) y José Luis Rebellato (Filosofo y educador uruguayo. 1946-1999) tienen en común su preocupación por la profunda desigualdad social que reina en América Latina y el desarrollo de propuestas educativas por dentro y por fuera del sistema educativo para los sectores populares ya sean urbanos o rurales. Los tres sufrieron las dictaduras militares en sus países, mantuvieron estrechos vínculos con organizaciones sociales no gubernamentales y tuvieron un rol preponderante para repensar la educación con el retorno de la democracia en tiempos de neoliberalismo, crecimiento de los niveles de pobreza y segregación social. Sin dudas, el estudio del pensamiento y acción de estos hombres ha sido la base teórica que han tomado muchas de las organizaciones sociales en la región para pensar sus prácticas sociales y políticas.

El Abrojo es un Instituto de Educación Popular que nace en 1988 en Montevideo, tres años después que se retome la democracia en el país y está integrado por militantes políticos, que como dice Ana en la entrevista, estaban necesitando *"un hacer más en la comunidad".*

Entre los militantes que integran la organización ella es la única maestra; los demás, señala, son *"recreadores, asistentes sociales, psicólogos muchos…"*. En el cruce entre los saberes y las preguntas que le provee su trayectoria formativa, la mirada atenta sobre las realidades que descubre a través de su trabajo en Casavalle y los diálogos y lecturas con sus compañeros de El Abrojo, Adriana comienza a anudar las hebras de una posibilidad. Corre el año 1995:

> *…entonces ahí empecé como esa cosa de conocer la comunidad, de estar la comunidad y ver las posibilidades que tenía ¿no? Yo me formé también en esa matriz de partir de las fortalezas y no de las debilidades, de las potencias, y la gran potencia que en las comunidades estaba en las mamás, sobre todo en las madres, porque la figura del padre sobre todo ausente, viste… y fue que yo empecé a ahí a conversar y que se yo, y una familia donde la chiquilina tenía 11 años nunca había ido a la escuela, tenía las hijas adolescentes, Amanda se llamaba, analfabetas, y ella había ido hasta 2do año de escuela, pero prácticamente el código escrito no existía. Vale aclarar que en esa comunidad*

no había carteles, no había libros ¿no? la escritura no era un saber útil, necesario...este y le planteé así cuando uno está trabajando en territorio, nosotros le decíamos a cielo abierto, pedagogía a cielo abierto, esto de trabajar en la comunidad e ir generando cosas en el propio encuentro, y ahí le planteo si a ella no le interesaría que yo trabajara con ella y con la hija, estem, con Tatita se llamaba, en su casa, como algunas condiciones le planteé, y hacer algunas cuestiones de escritura y escribir, pero no de apoyo escolar, no iba a ser una maestra de apoyo de las que hay acá y que era importante que ella estuviera…(Adriana, Maestra. Montevideo. 2013)

Esa experiencia que se gesta en el encuentro con Amanda y Tatitano es producto de la inmediatez, sino de la puesta en juego de apuestas y saberes que hayan la oportunidad de articularse prácticamente en la interacción sostenida con las condiciones de las familias de Casavalle. Como plantea Ana, se trató de "… *empezar como a atar cabos"*, vale decir, de articular social, subjetiva y simbólicamente aquello que estaba allí como potencialidad, orientada por lo que, con Bourdieu, podríamos llamar su *illusio*[9].

En esas elaboraciones, la "pedagogía de cielo abierto" que va emergiendo busca también diferenciarse de otras prácticas pedagógicas vigentes en el entorno, como la de los *apoyos escolares*. La diferencia radicará, según la maestra, en el lugar al que es convocada la madre dentro de la experiencia, desde el principio: se trata de solicitarla como *aliada*, de funcionar las dos, maestra y madre, como aliadas, y en procurar la propia alfabetización de la madre como parte de lo que ayudará a la niña a aprender a leer y escribir.

La definición de realizar la experiencia educativa de conjunto con la madre y su hija estaba relacionada, según la maestra de El Abrojo, con una investigación realizada por el entonces Director Nacional de la Educación Pública en Uruguay, el Profesor Germán Rama, quién llevo adelante un estudio titulado *"Qué aprenden y quienes aprenden en las escuelas de Uruguay"* (1991). En el mismo planteaba que los niños cuyas madres han alcanzado un nivel educativo bajo (no hay realizado la escuela primaria o son analfabetas) tienen más probabilidades de fracasar en la escuela[10]. Tomando los datos vertidos por esta

[9] De acuerdo con P. Bourdieu (1995), "*la illusio es lo contrario de la ataraxia: se refiere al hecho de estar involucrado, de estar atrapado en y por el juego. Estar interesado quiere decir aceptar que lo que acontece en un juego social determinado tiene un sentido, que sus apuestas son importantes y dignas de ser emprendidas*". (Bourdieu y Wacquant, 1995:80)

[10]Plantea Rama al respecto en su investigación: "*Los Previsibles son aquellos escolares cuyas madres tienen una baja dotación cultural- educación primaria incompleta o completa con baja formación- y sus logros académicos son de insuficiencia –plena o relativa- en las pruebas de evaluación de Idioma Español o de*

investigación, Adriana entiende que la madre no puede estar ajena a la propuesta educativa que desarrolle ella con su hija.

Más allá de estas primeras coordenadas de la experiencia, mucho de lo por hacer no estaba claro. Interesa resaltar este carácter *abierto* del trabajo de Adriana,que dentro de ciertas racionalidades pedagógicas más escolares puede ser leído como impreciso, como falto de planificación, pero que en este caso parece ser la condición para hacer lugar a lo que va sucediendo en el encuentro con el otro:

> *A: Y lo fuimos armando ahí porque no había, yo no tenía un plan. Yo siempre lo digo, la idea fue armándose y la metodología fue haciéndose en el hacer mismo, y esa es la gran riqueza de esto ¿no? porque yo no fui con un programa pre armado sino que…*
> *E: Y también ella tuvo que desestructurar o dejar de pretender que le enseñen lo que la escuela dice que tiene que hacer o…*
> *A: Si pero yo también me tuve que desestructurar, porque si bien yo era una tipa joven, estaba como recién egresada, tenía como algunas cuestiones de aprendizaje de la figura de educador, del poder del educador…* (Adriana, Maestra. Montevideo. 2013)

En la casita de una pieza, con el marido de Amanda enfermo, hijos y nietos alrededor, abriéndose paso en el "barullo", Adriana, toma lo que tiene al alcance – los "*emergentes*"-para dar cauce a su labor. Pronto lo que allí sucede traspasa las paredes de la casita, da que hablar, gesta *demanda* y *lazo*:

> *… entonces partir de los portadores que había en la casa, de los pocos carteles que había, tomarlos, partir de lo que ellos sabían, de los emergentes, etcétera, y así empezamos a trabajar y se empieza a lo que nosotros decimos generar la demanda, es decir, ahí no había demanda, siempre cuando nos plantearon Uds. van a trabajar sobre algo que no se pidió, si lo que hacemos es construir la demanda. Y una vez que se construye la demanda a nivel comunitario, en el ámbito de lo comunitario, empieza a multiplicarse la demanda, y en otros hogares empiezan "che Ana, me dijo la Amanda que vos estas trabajando con ella y que la chica le está yendo, empezó a ir a la escuela" si, ahí estem yo empecé a conversar con el equipo, che qué les parece, estaba toda la cuestión de la pareja pedagógica ¿no? de ir de a dos, pero ya caer a una casa de a dos*

Matemáticas. Sus trayectorias no escapan a la determinación del ordenamiento social. Sus madres y sus familias son pobres culturalmente, carecieron del lenguaje y de los conocimientos para estimular cultural e intelectualmente a los hijos…" (Rama, 1991:146)

> *era medio invasivo ¿no?, entonces el equipo como que avaló, les parecía interesante, y eso fue rolando…y yo empecé como armando una valijita de maestra llevando cosas y cosas para los otros gurises que estaban ahí alrededor para que, para que…Ese es un poco el origen…"*(Adriana,, Maestra. Montevideo. 2013)

Durante el primer año de la experiencia Adriana, llegó a trabajar con doce familias. Pronto el Consejo de Educación de Jóvenes y Adultos, específicamente la Gerencia de Programas Especiales, se interesa por la experiencia, fundamentalmente en relación con la formación de adultos; como dice Adriana, la experiencia "… *es como alfabetización a dos vías, con adultos y con niños también".* Y en 1998 les plantean la posibilidad de presentar a UNESCO lo realizado como una experiencia innovadora en alfabetización, lo que provocará un primer salto de escala que implicará transformaciones importantes en la modalidad de trabajo, junto a la pregunta por cómo denominar esa nueva forma de ser docentes:

> *Y ahí ganamos el premio en el año 98 que cuando nos avisaron no podíamos creer porque era una cosa tan a escala micro, muy hecha artesanalmente y demás y ahí toma otra escala ¿no? el programa (…). Bueno, ahí lo recibimos y nos dan una plata que es el premio que nos permitía replicar la experiencia, y ahí es donde aparte yo empiezo a coordinar un equipo y su suman maestras, empiezan a trabajar cuatro maestras comunitarias, ahí llamamos, a mí no me llamaban, no me llamaba yo maestra comunitaria, bueno ¿cómo se llaman? ¿Maestras que trabajan…? ¿Son educadoras? No, tiene que ser más específico, porque está la cosa de la escritura, y bueno, maestras comunitarias, ahí es que le ponemos, nos ponemos "maestras comunitarias".* (Adriana, Maestra. Montevideo. 2013)

Estas primeras maestras comunitarias conformarán con Adriana, un pedagogo y un asistente social un primer equipo de trabajo en el marco del proyecto "Tejiendo redes. Familia, Escuela y Comunidad", que afrontará la sistematización de la experiencia, la construcción de rutinas para la formación de los nuevos maestros, la especificación de criterios para el desarrollo de la tarea educativa en los hogares y la atención de situaciones que exceden lo educativo pero cuya resolución se estima como condición para que el aprendizaje de la lectura y la escritura pueda hacerse un lugar en los procesos familiares. Llegarán a formar 450 maestras…

En ese marco, el carácter "comunitario" de esa figura emergente que es la de estos maestros que trabajan fuera de la escuela, en el interior de los hogares, con los niños y sus madres, en poblaciones relocalizadas, condensa un haz de significados. Inicialmente, tomando la experiencia relatada por Adriana podemos señalar que al sentido restitutivo que "lo comunitario" del maestro asume en el plano social, se añaden diferenciaciones respecto de formas históricas de practicar el "apoyo escolar" centradas exclusivamente en los niños, así como nuevas formas de plantear las relaciones entre pedagogía escolar y educación popular articulando tradiciones pedagógicas habitualmente escindidas y hasta enfrentadas.

Esa cualidad comunitaria de estos nuevos maestros irá convocando distintos sentidos en cada salto de escala que atraviesa la experiencia inicial, en los sucesivos y variados encuentros con nuevos territorios y nuevos sujetos. A lo largo de este estudio indagará en los sentidos que adquiere este costado comunitario de ejercer la docencia en el trabajo cotidiano de los maestros comunitarios.

Tradiciones pedagógicas en América Latina

Hasta aquí hemos mencionada a distintos teóricos ligados a la educación popular en la región (Freire, Rebellato, Ferrando) así como también a estudios que han calado hondo en la educación uruguaya ligados a sociología de la educación, como la investigación de Rama. Pero estas no son las únicas corrientes pedagógicas y sociales que convergen en la gestación del Programa De Maestros Comunitarios. Otro de los de los componentes principales es la tradición pedagógica ligada a la educación rural. Distintos estudiosos en la temática como los propios maestros comunitarios encuentran en el Programa de Maestros Comunitarios un intento por recuperar ciertos principios pedagógicos gestados en el *Movimiento a favor de la Educación Rural* (1930-1960), organización autónoma de maestros rurales de Uruguay, ya que ambas experiencias ponen la relación escuela-comunidad como elemento principal de su propuesta pedagógica. Para contextualizar a este movimiento de educadores y su propuesta pedagógica, haremos una breve referencia de la importancia que tuvo la educación en el medio rural en los comienzos del sistema educativo uruguayo, sin pretender con ello hacer una historización profunda de dicho proceso. Es importante enmarcar este movimiento de maestros rurales uruguayos dentro de la realidad

latinoamericana signada por organizaciones sociales ligadas al medio rural y procesos de luchas políticas especialmente en aquellos países donde la matriz productiva estaba en el campo.

La preocupación por la educación rural se remonta a los orígenes del Estado Nacional cuando José Pedro Varela, quien fue el promotor de la educación pública en Uruguay, proponía la instalación de un sistema educativo de amplia cobertura que lograra *"igualar"* a toda la población. Myriam Southwell (2006) realiza un análisis sobre la "*tensión entre desigualdad y escuela*" comparando los procesos de conformación de los sistemas educativos en Argentina y Uruguay. En ambos países la presencia del proyecto positivista era muy fuerte; la idea de que la escuela pública debía ser laica, gratuita y obligatoria era compartida en ambas orillas del Rio de la Plata[11]. Si bien los proyectos políticos y educativos en ambos países eran similares, tenían distintas miradas sobre los habitantes del medio rural. Mientras para Sarmiento, los gauchos eran "indeducables", Varela pensaba que se los podía *civilizar* mediante la educación. Al respecto, decía Varela en su libro *Los gauchos*:

> *¿Por qué la civilización no ha llegado a la campaña? Es que la civilización de nuestros gauchos se ha descuidado completamente. (….) El día en que nuestros gauchos supieran leer y escribir, supieran pensar, nuestras convulsiones políticas desparecerían quizás. Es por medio de la educación del pueblo que hemos de llegar a la paz, el progreso y la extinción de los gauchos. (…) La ilustración del pueblo es la verdadera locomotora del progreso* (Varela, 1865. Citado en Southwell, 2006:53)

Estas ideas impregnaron tanto en las elites gobernantes de la época que el opositor político de Varela, el Coronel Lorenzo Latorre, quien gobernó el país como presidente de facto entre 1876-1879, lo convoca para que sea el Director de la Instrucción Pública y en 1876 se sanciona la Ley de Educación Común. Dentro de las decisiones que se toman para educar a la población, una de ellas fue la de *"expandir la acción escolar al ámbito rural".* El crecimiento de la educación rural fue tan rápido que entre 1877 y 1880, de las 102 escuelas públicas creadas, sólo 3 fueron urbanas y 99 rurales y para 1930 el país ya contaba

[11]Para los propulsores de dicho proyecto, según la autora, esta institución debía *"corregir hábitos e imponer modos de vida a través de dispositivos de ortopedia pedagógica, homogenizar a una masa de la población que se había vuelto diversa, compleja y heterogénea"* (Southwell, M. 2006. Pp: 53).

con 75% de las escuelas rurales existentes a finales del siglo XX (Cardoso, 1993. Citado por Southwell, 2006: 55). Esta fuerte expansión en la educación rural fue una de las razones por las cuales Uruguay alcanzó altas tasas de escolarización en la primera mitad del siglo XX. En muchos lugares, el local escolar era la única institución estatal a la que tenía acceso la población.

Si bien en ese entonces no se hablaba de *educación rural* ya que no había una propuesta pedagógica específica desde el gobierno para esa población, por fuera de las grandes ciudades, los maestros desarrollaron un gran movimiento pedagógico que tenía como base *"las relaciones entre la educación y las condiciones sociales del medio donde actúa."*. Partiendo de una problematización de esta relación, los maestros rurales formularon diagnósticos y propuestas *"atendiendo a problemáticas sociales de marginación y extrema pobreza que desde la capital se desconocía o no se querían ver. Fueron los propios maestros rurales quienes en su momento hicieron sentir su voz, instalaron el debate en la sociedad toda y luego, tradujeron sus ideas en acciones concretas"* (Martinis, P. y Redondo P.2006:81 a101) Según Martinis y Redondo, son estas relaciones las que han estado presentes durante todo el siglo XX, "*constituyendo la matriz generadora de la más rica tradición pedagógica de nuestro país*."

Este movimiento estuvo nutrido en sus comienzos por ideas escolanovistas y marxistas. Uno de sus exponentes fue el pedagogo Jesualdo Sosa, quien llego a tener gran influencia entre los docentes preocupados por una renovación de la educación. Promotor de la idea de transmisión cultural en oposición a la idea de herencia cultural dominante en esa época, "*incorporó a la escuela los problemas sociales de la región y concibió al maestro como protagonista de la educación, capaz de realizar cambios y no de responder ciegamente a los esquemas establecidos"* (Southwell, M. 2006:63).

Entre las propuestas pedagógicas desarrolladas entre 1920-1960 por este movimiento, podemos destacar el *Programa para Escuelas Rurales* de 1949[12]en cual se

[12] ***"****La Escuela intervendrá activamente en la vida que la rodea. Para ello, debe:*
a) Fortalecer en el niño, frente al individualismo ambiente, el espíritu de socialidad, (cooperación, actividades en común, etc.). b) Dar participación al grupo social en las actividades de la Escuela a fin de estrechar los lazos con el medio. c) Crear entre el vecindario la idea de que la Escuela es del pueblo, PORQUE ES LA CASA DE LOS HIJOS DEL PUEBLO. d) Proyectar sus actividades a los hogares por intermedio de los alumnos (clubes, ligas, etc.). e) Crear actividades de orden social y de interés colectivo que deberán tener como centro la escuela y como sede el local escolar. f) Cooperar en las actividades del hogar, la vivienda, la pequeña producción doméstica, contribuyendo a levantar el nivel de vida de la familia

promulga a la escuela como una institución que debe tener una fuerte intervención en *"la vida de la comunidad"* y de las familias. La escuela debía ser un espacio para participación social; tenía que promover del desarrollo comunitario en lo social y en el económico para construir una alternativa de vida posible en el medio rural y evitar así la emigración masiva a las ciudades.

Conocer el *Programa para Escuelas Rurales* nos permite comprender cómo los maestros entendían a la educación rural en general y la escuela como institución social en particular, destacando el rol que tenía la misma en el desarrollo de la comunidad donde estaba inserta.

Al respecto, Martinis y Redondo (2006) explican que las influencias conceptuales de dicho "*movimiento se proyectaron mucho más allá de ese período, trascendiendo el medio rural de origen"*, mientras que Berrutti (2013) considera que los diferentes proyectos gestados durante este periodo son el *"legado más importante que tiene la pedagogía uruguaya sobre el vínculo entre la escuela y su medio"*. Las ideas y acciones pedagógicas desplegadas durante este periodo en los ámbitos rurales plantearon una forma de concebir a la escuela diferente a la que se venía planteando desde los comienzos del sistema educativo uruguayo. Estas iniciativas le dan *"otro sentido a la institución escolar, ya no como espacio único para que niños y niñas aprendan, si no como un espacio comunitario, como el lugar en que la idea de una educación para toda la vida se hace posible y se desarrolla desde una perspectiva fuertemente humanista"* (Berrutti, 2013. Pp:4). Es "la comunidad" o "el medio social", el que le da sentido a los programas educativos, el que en cierto modo termina de definir el curriculum de acuerdo a las necesidades de la población a la que atiende. En este sentido, Limber Santos (2015) plantea que "*La idea de hacer escuela fuera*

---

campesina. g) Realizar actividades de orden higiénico, sanitario, artístico, etc., que se proyecten a todo el grupo social. h) Jerarquizar la vida rural a fin de evitar la huida del hombre del campo y su emigración a las ciudades, contribuyendo a crear modos de vida que resuelvan sus necesidades sin que se sienta impulsado a abandonar su medio. i) Iniciar e impulsar obras materiales de interés colectivo tratando de que éstas se realicen por colaboración del esfuerzo común.
La escuela debe intervenir en la vida de la comunidad y debe actuar en ella a puertas abiertas. El mejor local social debe ser el edificio escolar, el mejor consejero el maestro, así como el impulsor de cuanta obra de mejoramiento social se inicie. Para ello es fundamental que el vecino se acostumbre a ver la escuela como si fuera parte de su propia casa. Actualmente predomina la creencia de que la escuela es un lugar de excepción. Hay que sustituir ese concepto por el de que la Escuela es la casa del pueblo." (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1949: 258, 259. Citado por Martinis y Redondo, 2006)

de la escuela es una idea que se plantea muy tempranamente en la educación uruguaya y por efecto de comprender que la escuela y el medio debían imbricarse y solaparse mutuamente." (2015: 242)

Lamentablemente, este proyecto educativo no pudo desarrollarse libremente. La década de 1970 para gran parte de los países latinoamericanos significó la instalación del terror político de la mano de las dictaduras militares. Uruguay no fue la excepción ya que entre 1973-1985 estuvo gobernado por una dictadura cívico-militar. Dentro de las expresiones políticas que fueron reprimidas en dicho país, se encuentran las experiencias pedagógicas ligadas al *Movimiento en Favor de la Educación Rural*, provocando un freno abrupto en el desarrollo de las mismas. En lo económico, las dictaduras permitieron la instalación del modelo neoliberal, posicionaron así al mercado como el principal regulador de la vida social y dejaron para el Estado un rol administrativo. Durante la década de 1990, el desempleo generado por la implementación de políticas económicas neoliberales aumentó los niveles de pobreza y produjo un proceso de fuerte fragmentación social; segregación que se expresó también territorialmente.

Con el modelo neoliberal, se inaugura una nueva forma de comprender a la educación, en la que el *contexto* es visto como "*algo peligroso y causante de los males de la escuela pública*. (…) *En la medida en que el contexto produce fracaso, la propuesta educativa buscará enfrentarse a ese contexto, condenarlo y apartarlo de las mejores intenciones y condiciones que la escuela ofrece."* (Berrutti, 2013). Es así como, a diferencia de lo que se planteaba en tiempos del Estado de Bienestar desde el *Movimiento en favor de la Educación Rural* donde la *comunidad* era el *educando* y la *realidad* circundante el objeto cognoscible (Soler, 2005), en la década de 1990 *"el contexto se instituye como el afuera que difiere y amenaza al nosotros escolar"* (Bordoli, 2006:114).

Proceso de implementación del Programa de Maestros Comunitarios

Para describir el proceso de implementación del Programa de Maestros Comunitarios podemos organizar el análisis en momentos o claves del proceso de institucionalización del mismo. El primer momento se sitúa entre 2005 y 2006 cuando la Organización de la Sociedad Civil (OSC) El Abrojo realizó la *transferencia metodológica* de su proyecto socioeducativo al Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), en coordinación conjunta con el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), para la creación del Programa de Maestros Comunitarios. Proceso que implicó la configuración de las líneas de acción del programa, el desembarco del mismo en las escuelas y la formación de los primeros cuatrocientos cincuenta maestros comunitarios. Un segundo momento (2007-2012) tiene que ver con la fase de *institucionalización del programa* en el marco CEIP y la consolidación del mismo como política educativa. Y, por último, una tercera etapa del año 2012 en adelante, a la cual llamaremos *tiempos de consolidación y de reformulaciones*, en la que destaca la creación de una nueva línea de intervención del maestro comunitario en 2013 y del primer curso de formación de maestros comunitarios en 2014. Además, en esta nueva etapa, se enuncia un nuevo objetivo del programa, *caminar hacia una escuela comunitaria* (Nogués, 2013). En esta etapa se da también el primer cambio de mando en la Coordinación del Programa. La misma estuvo a cargo de la maestra Graciela Almirón entre 2005 y 2012. A partir de ese año hasta la fecha asumió la Coordinación la maestra de Rosario Ramos y como Adjunta a la Coordinación se encuentra la maestra Teresa Nogués, quien anteriormente se desempeñaba como maestra comunitaria.

Desde sus inicios, la coordinación del Programa de Maestros Comunitarios se caracterizó por publicar materiales destinados a la difusión del programa y la formación docentes. En la primera etapa, entre 2005 y 2006 se publicaron dos tomos de la Revista *Andamios Herramientas para la acción educativa. Programa de Maestros Comunitarios.* Estas revistas son materiales pensados para la formación de los primeros maestros comunitarios. Sus autores son Pablo Martinis, Julio Bango, Hector Florit, Carmen Rodriguez, Antonio Romano, Miriam Marquez y Dalton Rodriguez, siendo los últimos tres integrantes del Equipo técnico de la OSC El Abrojo, quien estaba realizando la transferencia metodológica de su programa socio educativo al Consejo de Educación Inicial

y Primaria (CEIP). Ya en la segunda y tercera etapa, entre 2009, 2011 y 2013, la coordinación técnica del Programa De Maestros Comunitarios, ya sin el asesoramiento de la OSC, publica 3 tomos de la Revista *Programa de Maestros Comunitarios. Hacer escuela entre todos* en la cual se pueden leer diversos artículos académicos escritos por distintos profesionales sobre el programa y artículos basados en la sistematización de experiencias sobre las distintas líneas de acción por parte de maestros comunitarios. En las editoriales de estas revistas se encuentran los posicionamientos de quienes están a cargo de la coordinación técnica del programa. Por último, dentro de las publicaciones oficiales sobre el Programa De Maestros Comunitarios, encontramos el libro *Programa de Maestros Comunitarios. "Otra forma de hacer escuela"* (Almirón y otros, 2010) y el Cuaderno "*Maestros comunitarios. Un rol que hace historia…"* (Ramos, 2013). Por último, además de estos materiales, el Ministerio de Desarrollo Social realizó desde el 2006 hasta el 2013, extensos informes cuantitativos sobre los resultados de la implementación del Programa del Maestros Comunitarios en las escuelas.

Primera etapa: Transferencia metodológica

Como bien hemos señalado en el apartado titulado *¿Por qué surge un programa como el programa de maestros comunitarios en Uruguay?*, la propuesta pedagógica de este programa fue creada por la Organización de la Sociedad Civil El Abrojo. En 2005 desde el recientemente creado Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) se le plantea a El Abrojo que en vez de que desde el Estado se continúe aportando financiamiento para su proyecto a pequeña escala de Alfabetización en Hogares, realicen una transferencia metodológica de su proyecto socioeducativo hacia el interior del sistema educativo. Si bien esto le significo un gran desafío, según Adriana, maestra que trabaja para El Abrojo y que coordino el proceso de transferencia metodológica, lo tomaron como oportunidad como organización para intervenir en el diseño de políticas públicas.

> *A…es una oportunidad y tiene que ver con la misión del Abrojo, no solo incidir en las trayectorias personales de la gente sino incidir en las políticas públicas, y ahí es cuando empezamos a desarrollar toda lo que era la propuesta de formación de maestros, de construir un perfil, cuál era el perfil más adecuado para un maestro comunitario, y ahí toda la construcción..*

E: ¿y eso cómo fue? ¿lo fueron armando Uds. con Primaria, el Mides?
A: Ahí incorporaron a una persona del Mides, una persona de Primaria que era una especie de Inspectora que era como la referente ahí y los inspectores de los distintos subsistemas de las Escuelas de Tiempo Completo y que se yo que participaban al inicio, bueno cómo darse forma a esto, que era como una gran revolución en términos de línea educativa ¿no? y fue como la gran bandera del primer gobierno esto de los Maestros Comunitarios y su incidencia en los sectores más vulnerables. Y ahí se construye el perfil de los chiquilines y las distintas líneas de acción, que ahí aparte de trabajar en los hogares se agrega lo de aceleración… (Adriana. El Abrojo. Montevideo. 2013)

En cuanto a las líneas de acción de los maestros comunitarios, comenta que tomaron la línea de alfabetización en hogares del proyecto que ellos venían trabajando como maestras comunitarias desde su organización, pero que con una línea no bastaba. Adriana recuerda que "*lo que decíamos era poder diversificar, que no solo quedara en una sola línea, sino que los maestros pudieran identificar situaciones"* y que la línea de aceleración es tomada de una experiencia de una aceleración chilena "muy exitosa".

A:…ahí estaba puesto en juego esto de la repetición, había niños que repetían 2, 3, 4 veces, se puso en tela de juicio el tema de la repetición escolar y su valor pedagógico, también ahí fue una batahola
E: Un quiebre
A: Si, un quiebre, esto de que los chiquilines por seguir repitiendo no van a seguir aprendiendo, entonces ahí también se generó un modo interesante de, se puede generar a contraturno pedagógico espacios, pero no era para que el chiquilín saliera antes de la escuela sino era para que el aprendizaje, entonces lo que se termina haciendo ahora es como apretar conocimientos y que se yo por lo que nos comentan ahora las maestras comunitarias, pero era más que nada eso, acelerar al chiquilín para que alcanzara su nivel y estuviera con sus contemporáneos y ahí siguiera su paso, no que esos chiquilines grandotes que están con los chiquititos que joroban a todo el mundo porque no se bancan a ellos mismos… Y ahí también estaba en la aceleración el punteo con la escuela, es decir, lo que hacían con la maestra comunitaria en la aceleración y la vuelta a la escuela con su grupo de aula porque era en contraturno áulico y a veces muchas veces estaba como el boicot de la maestra de aula hacia ¿no? "ahh no esté chiquilín no entiende nada" ¿no? esa cosa que se da también en los lugares...después la otra línea era la de trabajo con dificultades más específicas de… de aprendizaje… (Adriana. El Abrojo. Montevideo. 2013)

El proceso de transferencia metodológica comenta que este fue un proceso complejo porque para los actores del sistema les era difícil que un equipo externo al sistema

educativo los capacite, pero a su vez, esta "extranjería", fue según Adriana, fue lo que permitió que se implemente una innovación educativa como esta.

> *Toda la cuestión de la extranjería ¿no? de cómo esto fue posible también porque había un externo, si esta innovación hubiera salido de una escuela cualquiera, una escuela pública y se hubiera transferido hubiera sido distinto a esto que paso con El Abrojo que durante dos años, al principio por lo menos nos tiraban con piedras, sobretodo cuando hicimos la formación a inspectores y directores "nosotros no nos vamos a ir a meter a esos barrios" no sé qué sé cuánto "hay que prenderles fuego" con esos niveles de violencia ¿no? "¿Quiénes son Uds. para venir a enseñarnos como trabajar, como enseñar a leer y escribir?" cosas fuertes pero que con la intervención en la extranjería se fueron modificando y se fue legitimando El Abrojo y nosotros lo que estamos era como muy alerta era en los grupos con las maestras donde se hacían encuentros focales y se presentaban situaciones como esta, "yo me siento preocupada porque le tengo que conseguir trabajo a la madre de este chiquilín" hasta problemas de desdibujamiento del rol del maestro que iba perdiendo el rol y que se iba diluyendo lo que tenía que hacer hasta en algunas escuelas que decía la directora "yo en mi escuela no permito que las maestras salgan a la comunidad, por seguridad no salen", hasta el sindicato empezó a intervenir en eso, que una maestra la habían agredido, bueno, menos agresiones que en las salidas a comunidad no había habido, bueno…*(Adriana. El Abrojo. Montevideo. 2013)

Reconstruyendo estos primeros pasos en el proceso de institucionalización del Programa de Maestros Comunitarios, Adriana explica que otra dificultad que surgió fue que los directores e inspectores no sabían cómo evaluar a los maestros comunitarios, ya que no podían ir a evaluarlos a las casas de sus alumnos. A su vez, a nivel "intraescolar" también se dieron "movimientos interesantes".

> *…también sucedía que el maestro comunitario le mostraba en espejo a la escuela lo que la escuela generaba o lo que no se estaba generando desde la escuela, desde los chiquilines que llegaban con los deberes sucios porque vivían en un asentamiento que había barro y hasta por qué no hacían los deberes cuando llovía, o cuando llovía por qué no llegaban, te devolvía cosas, información pero también a nivel de piel de profesional, cosas que a los maestros faa ¿no?, esta es la otra cara de la moneda* (Adriana. El Abrojo. Montevideo. 2013)

En cuanto a la formación de los primeros maestros comunitarios, El Abrojo organizaba nodos a nivel barrial en que se reunían entre 15 y 20 maestros y

planteaban ateneos de "*casos exitosos y casos de fracasos también*". Como cierre del año 2006, se realizó el Primer Foro de Maestros Comunitarios, actividad que se mantiene hasta la actualidad.

Para reconstruir el proceso de creación del Programa de Maestros Comunitarios al interior del sistema de educativo, Graciela Almirón, quien fue la primera Coordinadora del Programa del Maestros Comunitarios, realiza un análisis que va desde la caracterización de un nuevo contexto político en Uruguay.

> *En el año 2005 entonces los nuevos actores responsables de diseñar las políticas educativas para el quinquenio se pusieron a pensar: bueno tenemos problemas que se arrastran hace años, problemas que sobretodo…*
> *Les iba pasando a los chiquilines, índices de repetición, extraedad…y un tema interesante como las afirmaciones por ejemplo bueno, las familias están por un lado, la escuela está trabajando por otro, no se están encontrando.* (Graciela Almirón, Montevideo. 2013)

Graciela diferencia a distintos actores que fueron clave en la creación del Programa de Maestros Comunitarios: El Abrojo, UNICEF y el Programa INFAMILIA.

> *Por otro lado, teníamos una experiencia que había hecho una Organización de la Sociedad Civil (OSC) en un territorio acotado, con 3 maestras comunitarias*
> *Y esa OSC se había presentado a un llamado que la administración anterior había hecho para de programas que implicaba (…) un convenio entre el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) pero se había acordado llevar adelante una experiencia fuera de la escuela…la OSC en algún barrio, o en algunos barrios, se empiezan a sumar todas estas cuestiones, mas UNICEF que siempre ha tenido una mirada por supuesto desde el marco del derecho y con altísima sensibilidad sobre las cuestiones de la infancia y además un Programa, Infamilia, del Ministerio de Desarrollo Social* (Graciela Almirón, Montevideo. 2013)

El Programa Infamilia en la gestión anterior dependía de Presidencia y recibía financiamiento de BID. Con el nuevo gobierno, se crea el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y el programa pasa a depender de dicho ministerio

> *Ese Programa Infamilia cambia todas sus autoridades y por supuesto cambia su forma de mirar, como iba conveniar con el BID, siguió conveniando por fondos BID pero puso sobre la mesa algunas cuestiones que quería redireccionar para trabajar. Entonces te das cuenta que acá hubo toda una conjunción de variables que se pusieron en juego en un contexto histórico muy particular de nuestro país en donde se estaban redireccionandose muchas*

cuestiones, la manera de mirar las políticas sociales, la manera de mirar las políticas de salud, la manera de mirar las políticas educativas también, por supuesto además de mirar las otras. (Graciela Almirón, Montevideo. 2013)

Previo a que asuma el cargo de Coordinadora del Programa, Graciela era inspectora de uno de los *territorios de Montevideo*. Desde CEIP se le propone que asuma la coordinación técnica de un programa nuevo, el de maestros comunitarios, que se iba a desarrollar de manera interinstucional entre el Mides y CEIP y que El Abrojo iba a ser el encargado de hacer la *transferencia metodológica*.

…. se le ofrece a esta Organización si en lugar de hacer una experiencia por fuera de Primaria, paralela, acepta acompañar el proceso de transferencia e instalación del programa adentro de la institución ¿Qué se significa esto? ¿Cuál es la diferencia que fuera por fuera y que sea adentro? Y que se iba a instalar a nivel país en todas las escuelas del quintil más bajo y algunas de las que le sigue…llevado a adentro por maestros de la escuela con un perfil determinado, que trabajamos en esas escuelas que funcionan en un solo turno en el turno contrario, desarrollando este rol. Donde el referente es el director de la escuela, donde quien supervisa es el supervisor del sistema, por eso es una experiencia que se pensó en el corazón del sistema. (Graciela Almirón, Montevideo. 2013)

Graciela recuerda que la intervención de la organización de la sociedad civil en este proceso habilitó que se cuestionen prácticas escolares que estaban fuertemente institucionalizadas, especialmente aquellas relacionadas al modo de vincularse con las familias de los alumnos.

G: Se dan 2 años, 2005- 2006, donde trabajamos codo a codo con la OSC, quien es El Abrojo, que la organización que nos va transfiriendo…y ahí se necesitó que nuestra coordinación tuviéramos la apertura suficiente como para entender que había que hacer algunos quiebres de esas lógicas duras institucionales y animarse a plantear algunas cuestiones que fueron bien interpelantes para avanzar. (…) Y bueno eso fue todo un desafío, fueron momentos bien interesantes pero bien difíciles, porque cuando vos estas encarando estas cuestiones empiezan a ponerse en juego necesidades de reflexión acerca de algunas prácticas que históricamente se venían desarrollando y que nos dimos cuenta que necesitábamos reveeer, repensar, para confirmar en algunas instancias pero para re direccionar en otras
E: ¿Cuáles serian esas prácticas?
G: Por ejemplo, algunas prácticas que nos hacían creer que nosotros estábamos trabajando con las familias cuando la escuela se limitaba a hacer

una convocatoria en determinados códigos, los códigos que la escuela históricamente uso, y creer que cuando la familia no venía simplemente era porque la familia no estaba interesada. Y en los casos en que la familia se acercaba a la escuela, igualmente una escuela con un discurso desde algunos códigos que son muy comprensibles a su interna y en su lógica, pero que en realidad no son significativos para estos adultos referentes, y esa pared, ese muro entre la escuela y la familia persistiera, aunque yo hiciera como "estoy intencionalmente acercándome", aunque la familia hiciera todo un esfuerzo en acercarse, pero en un movimiento muy unidireccional. Maestros Comunitarios lo que empieza a decir es bueno, haber ¿conocemos realmente las lógicas, las expectativas, lo que están pensando estas familias, estos adultos referentes? Muchas cuestiones eran percepciones, pero se necesitan constataciones, y eso implica que la escuela tenía que salir puertas afuera, buscando y abriendo algunas rutas de llegada que le permitieran traer de la mano de estos comunitarios algunos conocimientos a la interna de la instituciones que le permitirán repensar el mensaje, tu podías seguir mandando billetitos inacabadamente, registrar en un cuaderno bueno yo mande a buscar pero esta familia nunca viene y quedar envuelta en esa dinámica creyendo que tu tarea estaba cumplida y la familia pensando… (Graciela Almirón, Montevideo. 2013)

Sobre la primera generación de maestros comunitarios Graciela señala que eran docentes con un perfil muy particular. Eran maestros que se ofrecían para cubrir un cargo sin tener certezas de que implicaba el mismo pero que de alguna manera estaban inconformes con su rol docente clásico, querían trabajar puertas afuera de la escuela y construir *caminos distintos para el acceso al conocimiento*.

No fueron cualquiera los maestros que se ofrecieron. Uno veía que eran maestros ya venían con una mirada impregnada de muchísima sensibilidad hacia los temas sociales, hacia los temas de vulnerabilidad de algunas poblaciones, hacia la necesidad de desestructurar algunos espacios a la interna de las instituciones generando otras alternativas que permitieran como caminos distintos para el acceso al conocimiento, que en definitiva es lo que nos importa. Maestros sensibilizados con el hecho de que no nos podemos quedar en la escuela, puertas adentro, esperando que las familias nos acompañen en la tarea de educar si nosotros no establecemos algunos puentes de ida y vuelta escuela-familia. Y bueno eso fue todo un desafío, fueron momentos bien interesantes pero bien difíciles, porque cuando vos estas encarando estas cuestiones empiezan a ponerse en juego necesidades de reflexión acerca de algunas prácticas que históricamente se venían desarrollando y que nos dimos cuenta que necesitábamos reveeer, repensar, para confirmar en algunas instancias pero para re direccionar en otras (Graciela Almirón, Montevideo. 2013)

La ex coordinadora relata que la salida al barrio a algunos maestros les generaba incertidumbre ya que no sabían cómo los iban a recibir las familias, porque creían que la figura de la maestra estaba *deslegitimada* y que *si ellos salían en realidad daba lo mismo.* Tanto es así que dudaban si salir vestidos con la túnica de maestro o no. En cuanto al proceso de formación de los primeros maestros comunitarios, una de las metodologías adoptadas fue la realización de talleres regionales en los cuales se debatía acerca del rol del maestro comunitario.

> *entonces ahí hacíamos muchos talleres dentro del territorio y teníamos algunos actores, como ahora tenemos los asistentes territoriales, ahí también teníamos asistentes territoriales, brazos extendidos digamos de la organización durante esos dos primeros años que llegaban regionalmente a los territorios, y entonces ahí se convocaban en el territorio (...) para hacerles algunos planteos de discusión, porque sino ponías en circulación lo que iban experimentando en este rol (...)ahí lo interesante dando luz a esta construcción de rol en este ejercicio de reflexión permanente, entonces por ejemplo, nosotros le decíamos al maestro que lleve su bitácora, un cuadernito, una cuadernola, donde ellos no dejaran de escribir con espontaneidad lo que sentían, lo que les pasaba, que contaran testimonios, porque el análisis de algunos de esos testimonios después era riquísimo.* (Graciela Almirón, Montevideo. 2013)

En cuanto a la construcción del rol del maestro comunitario, Graciela identifica distintas etapas, una primera en la que se encuentra el maestro *construyendo su rol en soledad*. La segunda etapa se da "*cuando se produce el quiebre* (…) *cuando el maestro se anima a pensar que alguna de las estrategias que desarrolla en ese otro espacio las puede llevar a su aula… ¿entonces? Porque primero era dos maestros en uno…"*. Graciela considera que en un comienzo, el maestro disocia lo que hace como maestro de aula de su tarea como maestro comunitario, actúa como si fuera *dos maestros,* pero luego comienza incluir parte de lo que se anima a hacer en el espacio que ha construido como maestro comunitario en el aula.

> *Cuando estaba en el espacio y el tiempo del maestro comunitario se animaba a desestructurarse, a trabajar con los chiquilines en el piso, a abrir lo curricular, a trabajar por proyectos, porque estaba obligado a tener tal vez algún grupo con niños con distintas edades, entonces ahí a estimular el trabajo por*

proyectos porque ahí transversalizaba y podía atender los distintos niveles, hasta que en un momento de la construcción del rol empieza a darse cuenta que nada le impide ser maestro de otra manera en su propia aula"(Graciela Almirón, Montevideo. 2013)

Un tercer momento se da cuando el maestro se deja de trabajar en soledad y comienza a tejer alianzas no sólo con los adultos referentes de los niños sino también con los maestros de aula.

…cuando se da cuenta que él no es el todopoderoso que en soledad va a transformar la realidad de estos niños, que necesita no sólo establecer alianzas con las familias sino establecer alianzas con el maestro de clase que tiene esos niños en el horario regular (…)*cuando se da cuenta que las alianzas las tiene que hacer con el maestro de aula, porque juntos están acompañando a ese niño y porque esta alternativa, es una alternativa con otra velocidad y con otra impronta, que lo que intenta es que este niño pueda realmente pueda estar con sus pares, con su grupo y transitar como todos los demás más exitosamente. No es un fin en sí mismo, yo no quiero que un niño este eternamente yendo al espacio del maestro comunitario para poder marchar en la clase, es cierto que lleva un tiempo, pero acá esta proximidad en el espacio tiene que ver con la restitución de la posibilidad, que es allí, en ese umbral donde el maestro comunitario trabaja, entonces cuando se da cuenta que este trabajo es un trabajo de alianzas y que logra su trabajo cuando esa mamá va a hablar con la maestra de clase.* (Graciela Almirón, Montevideo. 2013)

Graciela considera el maestro comunitario no sólo *debe* tener *alianzas con sus compañeros* sino que *también debe reforzar aún más el liderazgo del director de la escuela como su referente y el supervisor como un aliado también para esta tarea.* Sin embargo, en un comienzo, el desembarco del Programa de Maestros Comunitarios en las escuelas causo resistencias por parte de inspectores y supervisores. Recuerda Graciela que algunos *"directores llegaron a pedir que le pagáramos más por tener Maestros Comunitarios*".

En un comienzo lo que hacía el maestro comunitario en contraturno era algo escindido de lo que sucedía en la escuela en el horario de clases.

Lo que sé es que si miro a la institución como un todo, te digo que primero esas instituciones eran instituciones que funcionaban en un solo turno que tenían un maestro que hacia la suya en el otro horario atendiendo algunos niños con dificultad (Graciela Almirón, Montevideo. 2013)

Sin embargo, con el tiempo, esta disociación fue perdiendo fuerza y los *aprendizajes de los maestros comunitarios* comenzaron *a teñir y desborbar* en la escuela *otras formas de hacer escuela.* Y, según Graciela, los mismos directores que en un comienzo le exigían que les paguen más por tener que ocuparse del maestro comunitario, pedían tener más maestros comunitarios.

> *...los directores decían yo esperaba más maestros comunitarios, quiero más, porque yo me doy cuenta que puedo hacer un trabajo en el proyecto de institución que voy tiñendo de estos aprendizajes que me permiten ir pensando la escuela con otros recorridos, entonces ahí empieza todo un movimiento que dejamos que fluyera es el que tiene que ver, que los directores nos empiezan a pedir: yo, yo quiero aspirar a tener una escuela comunitaria…con todo lo que esto implico ¿no? o implicaba, construir una idea de institución educativa muy apropiada de su rol educativo en el centro de una comunidad pero trabajando en redes interinstitucionales permanentemente, abriéndose a la comunidad y entendiendo que espacios educativos no solo dentro de unos muros muy palpables y visibles sino que la escuela también puede extenderse e ir adelante con su tarea alfabetizadora y educadora más allá de esos muros, entonces ahí tenés otro momento en esa línea del tiempo.*(Graciela Almirón, Montevideo. 2013)

Aquí comienza a esbozarse la idea de una Escuela Comunitaria, idea que años más tarde se convertirá en un objetivo más del Programa de Maestros Comunitarios.

Y así como Graciela al comienzo describió a un contexto político y a actores sociales específicos que confluyeron en la creación del Programa de Maestros Comunitarios y de los distintos momentos que atravesaron los maestros en la construcción de su rol, así como de los cambios al interior de las escuelas, la entrevistada considera que el programa en sí mismo también fue transformándose. Es un programa *focalizado* que nació para atender a "*poblaciones de muchísimo riesgo de desvinculación, chicos con una extraedad que era insostenible y que había que atender*". Fue una estrategia política que asumió a la *educación como un derecho* y al Estado como el responsable de *garantizar las mejores condiciones* para que todos puedan acceder a la misma.

> *Y además, hubo distintos momentos en esa en la línea del tiempo del programa porque ¡se fue transformando! Porque lo afirmamos en el 2005 no es igual a lo que afirmamos en el 2008 y un programa en tanto política educativa, nace como programa pero para mí es una política educativa, tiene que tener esa capacidad de saber que contextualmente, históricamente, debe transformarse.*

> *Lo que pasa es que este programa interpelo un poco los ritmos tradicionales porque fue cambiando en tiempos que en educación son casi instantes, porque hablar de 5 años, de 7 años en educación es como…* (Graciela Almirón, Montevideo. 2013)

Una de las interpelaciones que el programa hizo fue en relación a los modos promoción de los alumnos. Con la aplicación de la línea de aceleración, que tuvo mucho énfasis en los primeros años de implementación del programa, se generaron muchas discusiones alrededor del sentido de la repetición y de los problemas relacionados con la "extraedad". Esto llevo a que desde CEIP se universalice la posibilidad de la aceleración como una estrategia que se podía implementar en todas las escuelas, tengan o no maestros comunitarios.

Segunda etapa: el Programa de Maestros Comunitarios como política educativa

La segunda etapa se da cuando termina el proceso de transferencia metodológica de la OSC en 2007 y es el Consejo de Educación Primaria e Inicial (CEIP) quien debe hacerse cargo del proceso de institucionalización del programa sin este asesoramiento. La retirada de El Abrojo causó incertidumbre en los equipos directivos ya que no sabían cómo continuar con la implementación del programa sin su apoyo.

> *Otro momento se produce cuando se retira la OSC y entonces ahí la protesta de los directores era: ¿ahora qué hacemos? ¡nos quedamos solos, como nos vamos a hacer cargo de esto! Ahí empezamos nosotros a hacer un trabajo bien interesante de restitución del lugar central a los directores especialmente de las escuelas y entonces se produce un movimiento en el sentido de la instalación del programa como de la institución, muy vinculado con el proyecto de la institución. Y me acuerdo, porque ahí salió en un momento de nuestro decir que ha quedado en el programa que es: el programa de Maestros Comunitarios es otra forma de hacer escuela…*(Graciela Almirón, Montevideo. 2013)

En esa instancia, desde la Coordinación crea los *"Grupos referencia del PMC"* una estrategia "*para descentralizar la gestión y la institucionalización del PMC a nivel de cada jurisdicción departamental."* Los grupos de referencia están compuestos por "*referentes de la Inspección Departamental (inspector departamental y/o inspectores de zona con*

experiencia e interés en liderar el PMC), maestros directores con antecedentes en el PMC y maestros comunitarios con rica trayectoria e interés en transferir su experiencia." Este grupo es pensado como "*un dispositivo (...) para dar una mirada de renovación y sostén al Programa sin sustituir el lugar de orientación y supervisión de los docentes, reservado para los actores naturales del sistema (directores e inspectores)."* (Almirón y Otros, 2008:4).

Los *Grupos de Referencia del PMC* deben gestionar el programa en su jurisdicción, asesorar a los maestros comunitarios y promover espacios de reflexión con otros actores involucrados. Los espacios encuentro entre los distintos actores que integran estos grupos permiten "*contextualizar las líneas de trabajo del PMC, a la vez que constituyen espacios de formación permanente y de sistematización de los aprendizajes metodológicos y pedagógicos adquiridos a partir de la experiencia desarrollada por sus propios integrantes."* La dinámica de los grupos hace que sus integrantes actúen como referentes del programa en la jurisdicción y a la vez sean el nexo con la Coordinación Técnica del Consejo de Educación Primaria. (Almirón y Otros, 2008:4).

A su vez, además de los *Grupos de Referencia del PMC* se suman a trabajar con la coordinación cuatro *asistentes territoriales*, profesionales con trayectoria universitaria en provenientes de distintas disciplinas, antropología, ciencias políticas y ciencias de la educación. Dice Graciela Almirón en una entrevista brindada en 2015:

> *...ahí encontramos que Asistentes Territoriales era una figura absolutamente necesaria como un brazo extendido desde esa Coordinación central hacia los territorios; es ahí que nace esta figura. Una figura de interacción permanente con la Coordinación central, con instancias en torno a una mesa de discusión contando con la mirada del territorio de primera mano traída a la Coordinación. Los Asistentes Territoriales fueron una figura pensada para participar activamente en los Grupos de Referencia, en los nodos y en los PMC locales, instalando también en su accionar la horizontalidad "como otra forma de hacer escuela" dentro de un Programa que reconoce la riqueza del intercambio como un modo de hacer y marcar la diferencia en las relaciones humanas y en la forma de pensar los vínculos a todo nivel. Y eso implicaba la traída rápida, directa, de la información al Consejo, a la inspección Técnica y demás actores vinculados, en esto de enriquecer la responsabilidad permanente de articular de la Coordinación Técnica.* (Forteza Galeano, L. 2015: 202)

Además de los *Grupos de Referencia del PMC*, tal como menciona Graciela en la entrevista, los maestros comunitarios cuentan hasta la actualidad un espacio propio de encuentro, reflexión sobre sus prácticas y construcción colectiva de saberes y metodologías de trabajo, los *Nodos Zonales* de maestros comunitarios, en los cuales pueden o no participar otros actores vinculados con el programa, como los *asistentes territoriales*. En la ciudad de Montevideo existen distintos nodos zonales, y en el resto de las localidades del interior, se agrupan generalmente por departamento. Más adelante veremos como el trabajo colectivo que se ha dado en algunos nodos fue clave para la reconfiguración de algunas líneas de acción de los maestros comunitarios.

En síntesis, con la retirada de El Abrojo y con el diseño de la política ya elaborado, desde el Estado se tuvo que construir un *entramado institucional* (Núñez, Pedro y Otros, 2015) para poder hacer un seguimiento de la implementación del programa en cada jurisdicción del país. Es así que se decidió, para tener una *gestión descentralizada del programa en las jurisdicciones*, continuar con la figura de los *asistentes territoriales* para que actúen como "*brazos extendidos de la coordinación en los territorios*". Aquí se vuelve necesario aclarar que estos no son actores que cumplían una función dentro del sistema educativo previo al PMC, sino que son profesionales del campo universitario contratados para realizar esta tarea. Haciendo una reflexión al respecto, después de casi diez años de primer momento en la implementación del programa, la ex coordinadora del programa evalúa que debería haberle dado *un papel protagónico* a los directores e inspectores en lo que respecta al proceso de implementación y seguimiento del programa en las escuelas, es decir, que se debería haber *trabajado más lo "territorial" con los actores propios del sistema*.

Seguramente, al ser el Programa de Maestros Comunitarios una política que no se generó desde dentro de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), sino que es una política interinstitucional, implementada desde sus inicios por el Ministerio de Desarrollo Social (Mides) y el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), como programa de bandera de la nueva la primera gestión del Frente Amplio, y con la participación en su diseño e implementación de la misma de una Organización de la Sociedad Civil como El Abrojo, el entramado institucional que se confeccionó para supervisar la implementación del mismo desde el Estado, no fue a través de los canales

tradicionales, sino que se crearon figuras nuevas como los *Asistentes Territoriales* y los *Grupos de Referencia del PMC.*

Tercera etapa: tiempos de consolidación y de reformulaciones

A comienzos 2012 asume la Coordinación del Programa la maestra Rosario Ramos. En 2005 cuando comenzó el programa, Rosario era directora de una escuela que contó con algunos de los primeros Maestros Comunitarios. Se desempeñó en ese cargo hasta el año 2010, y, formó parte del Grupo de Referencia de la Jurisdicción. A partir del año 2010 pasó ser Inspectora de Zona en Montevideo Oeste, y desde ese rol fue Inspectora Referente del PMC hasta mediados de 2012 hasta que en marzo asumió por concurso el cargo de Coordinadora del Programa de Maestros Comunitarios. Teresa Nogués, Adjunta a la Coordinación, fue maestra comunitaria desde 2005 hasta 2012 cuando ganó el concurso para asumir dicho cargo.

Durante los tres años que lleva esta nueva coordinación, podemos encontrar tres elementos significativos. El primero es sumar a los dos objetivos que tiene el Programa de Maestros Comunitarios, un tercer propósito.

> *seguir profundizando en el rol (del maestro comunitario) y caminar hacia una Escuela Comunitaria, donde la función del maestro comunitario sea un enriquecimiento para el colectivo docente, para el Proyecto de Centro Educativo y así mejorar la calidad de los aprendizajes trabajando en forma colaborativa*. (Ramos y Nogués, 2013.)

Este objetivo parte de reconocer que con la presencia de un maestro comunitario no es suficiente para transformar la institución en una *Escuela Comunitaria* y que por lo tanto es necesario que haya un trabajo colectivo de todos los actores institucionales. En el *Informe del Programa de Maestros Comunitarios 2014*, Ramos explica que su coordinación tiene como objetivo último *"caminar hacia la construcción de una Escuela Comunitaria"* y brinda una conceptualización sobre la misma, elaborada por la asistente territorial Leticia Berrutti.

> *Esta Coordinación tiene el objetivo último de caminar hacia la construcción de una Escuela Comunitaria, en el entendido de un concepto que cada territorio*

irá mostrando sus avances pero que alberga la siguiente conceptualización: *"La noción de Escuela Comunitaria puede ser pensada y reflexionada desde al menos dos niveles. Un nivel institucional, donde se desafían los formatos tradicionales de enseñanza, a la vez que se ve interpelada la relación maestro-alumno y maestro -maestro. Un segundo nivel interinstitucional y comunitario, centrado en el vínculo de la escuela con su medio, donde el desafío se centra en la posibilidad de otros nuevos vínculos y diálogos de la escuela y su comunidad, con nuevas formas de circulación de esa comunidad por el espacio escolar, reconfigurando la dinámica cotidiana de la escuela…" Leticia Berrutti.*
La idea de las Escuelas Comunitarias es poner la escuela-concebida como complejo educativo y social- al servicio de la comunidad y ser, en medio de ella un foco cuyas actividades se extienden en todas direcciones y hacia los más diversos aspectos, en complicidad con la gente a la que sirve y su entorno.
En este sentido repensar que la Escuela Comunitaria es una escuela más justa donde todos sus actores: padres, sujetos de educación, maestros y comunidad en general usen el derecho a la participación que es un derecho que habilita el aprender y el enseñar construyendo una sociedad más justa e igualitaria. (Ramos, 2014:35)

En una entrevista realizada a Rosario Ramos en 2015 ella señala que este propósito no se ha logrado cumplir aun y que es algo que quizás no se logre alcanzar en durante su coordinación. Dice Ramos al respecto en una entrevista brindada en 2015:

De aquello que se planteaba en los inicios y se decía de "Otra forma de hacer Escuela", pensar en cómo lo unimos con el formato escolar, cómo lo vinculamos al colectivo docente, y cómo pensamos a la Escuela como proyecto pedagógico y también como proyecto político. Teniendo en cuenta el recorrido mencionado se comenzó a trabajar con la idea de caminar hacia una Escuela Comunitaria, objetivo que no hemos alcanzado y que quizás no se logre alcanzar en este período de Coordinación.
Este camino a recorrer hacia una Escuela Comunitaria tiene que ver con un primer avance que fue incluir el rol de Maestro Comunitario en la institución, sin pasar a ser un maestro de aula más y con las dificultades que esto tiene, es decir, considerar que se pueda mantener la innovación, sin perder las permanencias que dan identidad o que son necesarias en una institución de educación formal. El docente es el que enseña y tiene el objetivo claro de transmitir los saberes a la generación que le ocupa. Ese fue el primer paso en la consecución de este camino hacia una Escuela Comunitaria.(Dabezies, L. 2015: 220)

La línea transiciones educativas, a la cual nos referimos en la descripción del Programa de Maestros Comunitarios, es generada también en esta tercera etapa y está

relacionada con la tarea de articulación y acompañamiento que pueda hacer el maestro comunitario entre los distintos ciclos educativos.

En 2014, el Programa de Maestros Comunitarios comenzó a trabajar también en instituciones de nivel inicial, implementándose el mismo en 19 instituciones ubicadas en las zonas más empobrecidas de todo el país.

> *La inclusión de Maestros Comunitarios en Educación Inicial también se valora cómo un avance teniendo una evaluación desde la propia Inspección Nacional de Educación Inicial. Considerando desde la Coordinación que se ha comenzado a transitar un camino donde la intervención para mejorar la educación se comienza en las edades más tempranas. Es allí donde las posibilidades también nos favorecen en los logros. La atención de la primera infancia es un objetivo de Gobierno.* (Ramos, 2014:32)

Por último, en 2014 se lanzó el primer curso de formación de maestros comunitarios, desde el Instituto de Formación en Servicio del CEIP. El mismo es un curso para todos los maestros comunitarios en ejercicio, con una duración de 114 horas distribuidas entre 2014 y 2015. El curso está organizado en cinco módulos, cada uno de ellos con un seminario presencial. Módulos son los siguientes*: 1) Maestro-Comunidad, 2) Psicología Social Comunitaria, 3) Pedagogía Social y Educación Popular, 4) Didáctica-Maestro Comunitario, 5) Formatos escolares. Hacia la construcción de una Escuela Comunitaria.* (Dabezies, L. 2015: 227)

A modo de síntesis, y al tomar como base diversas publicaciones y documentos relacionados con el programa y entrevistas a actores que desempeñaron cargos de coordinación y asesoramiento técnico a lo largo de los diez años del proceso de institucionalización, se puede plantear que el Programa De Maestros Comunitarios atravesó por diversas reformulaciones. Una reconstrucción por las *claves de la institucionalización del* Programa De Maestros Comunitarios, podemos plantear que en un comienzo, se hizo hincapié en la formulación del perfil y de las líneas de acción de los maestros comunitarios. La tarea del maestro comunitario era percibida por los propios maestros y por la institución como una tarea realizada en contraturno escindida del cotidiano escolar y de las prácticas de enseñanza áulicas. Luego, el trabajo del maestro comunitario comenzó a ser reconocido a nivel institucional, los maestros empezaron a trabajar en coordinación con los maestros de aula y con la dirección de la escuela. Las relaciones con las familias fueron modificándose,

la presencia del maestro en el barrio comenzó a tornarse algo habitual y finalmente, aquello que comenzó siendo una figura más en la institución escolar, es planteado como el desencadenante de un proceso de reconfiguración del proyecto pedagógico de cada escuela tendiente a la construcción de lo que desde la coordinación del programa entienden como *Escuela Comunitaria*.

Naturalmente, este proceso de institucionalización fue experimentado de un modo específico en cada escuela y en cada uno de los espacios familiares y sociales donde se desempeñaron los maestros comunitarios. Las variaciones en terreno existen y a lo largo de este estudio, se podrá evidenciar como el trabajo cotidiano de los maestros comunitarios, no sólo varia de escuela en escuela sino que también es una labor que fue tomando diferentes modalidades a lo largo de estos diez años.

CAPÍTULO III
EL TRABAJO COTIDIANO DE LOS MAESTROS COMUNITARIOS

La posibilidad de analizar el trabajo desde una perspectiva de la cotidianeidad

El objeto de estudio central de esta investigación es el *trabajo cotidiano de los maestros comunitarios*. A lo largo de este capítulo se indagará acerca de los modos y sentidos que los maestros comunitarios construyen en la cotidianeidad de su tarea, en el trabajo con los niños, en los espacios escolares, en la relación con las familias y frente a las problemáticas sociales y educativas que les toca afrontar. Interesa reconocer las elaboraciones e invenciones a través de las cuales buscan resolver la inclusión educativa que promueve el Programa y al mismo tiempo van conformando ese lugar y esa figura de otro modo de ser maestros.

El trabajo desplegado por los Maestros Comunitarios a lo largo de los diez años de implementación del programa está generando procesos instituyentes en distintas escalas, ámbitos y actores: con los niños y las familias, en la dinámica institucional cotidiana, en la relación de la escuela con otras instituciones e incluso a nivel macro en el sistema educativo uruguayo y en la formación docente. Reconocer estos movimientos instituyentes se vuelve relevante ya que este trabajo busca identificar los distintos aportes que el Programa De Maestros Comunitarios puede ofrecer para repensar el formato escolar hegemónico en las escuelas primarias. En concreto, interesa identificar qué saberes, reflexiones y experiencias educativas de los maestros comunitarios en el contexto del Programa De Maestros Comunitarios son aportes para repensar el formato escolar en pos de prácticas escolares más inclusivas.

Y para identificar esto, en necesario adentrarnos en el trabajo cotidiano de los maestros. Siguiendo a Ezpeleta y Rockwell (1983:12), entendemos que dicho trabajo excede ampliamente las definiciones de roles y perfiles que se exponen en los marcos normativos, por cuanto se configura en situaciones relacionales en las que emergen condicionamientos y posibilidades que no pueden ser previstas y abarcadas por el carácter general de las prescripciones. A la vez, su labor se nutre de las interpretaciones, decisiones y prácticas que los propios maestros van poniendo en juego en contacto con las realidades de los niños, las escuelas y las familias, desde los sentidos y recursos que les proveen sus

propias trayectorias sociales y formativas. Abordar el trabajo cotidiano de los maestros comunitarios, en este sentido, supone identificar las formas regulares y las tensiones que van conformando la tarea docente en la resolución de ese vacío que deja lo prescrito respecto de los requerimientos que van planteando los diversos contextos. Los maestros comunitarios son necesariamente artífices de un hacer situado, de un trabajo cotidiano que articula en la práctica diversos componentes de la trama social y estatal.

Si hablamos del trabajo cotidiano de los maestros comunitarios debemos decir que es una labor que recrea y resignifica el trabajo docente. Ser maestros comunitarios es una nueva forma de ejercer la docencia. Una nueva forma que no surge en el vacío, sino que, como hemos explicado anteriormente, tiene sus raíces en tradiciones pedagógicas uruguayas ligadas a la educación en el ámbito rural y que resurge, con nuevos sentidos y orientaciones, en un contexto político y social específico.

También, es necesario señalar que existe una gran heterogeidad en los modos de trabajo que construye/ asume cada maestro comunitario, por lo que no es posible describir "el trabajo cotidiano" como algo unitario u homogéneo. Lo mismo se podría decir del trabajo cotidiano docente en general, ya que como explica Rockwell (2013), es una *labor cultural e intersubjetiva* diferente a otros trabajos como el industrial o el de servicios que pueden ser más estandarizados. Pero si analizamos el trabajo cotidiano de los maestros comunitarios en particular, la heterogeidad es una característica que cobra mayor relevancia ya que es una figura docente que aún está en proceso de institucionalización y que posee regulaciones (las cinco líneas de acción) más flexibles que las que posee el maestro de aula, quien debe trabajar con el mismo grupo clase durante todo el ciclo lectivo, dentro del mismo salón, abordando los contenidos prescriptos para cada asignatura para dicho grado.

Si hacemos un análisis comparativo entre las escuelas en las que se implementa el programa, veremos que el trabajo cotidiano de cada maestro comunitario es diferente. Esta diversidad en los modos de trabajo, puede ser explicada también partiendo de la base de que ninguna innovación pedagógica (como lo es el Programa de Maestros Comunitarios), puede ser implementada de igual modo ni obtener los mismos resultados en todas las instituciones. Siguiendo a Ezpeleta (2004), podemos señalar que las investigaciones sobre los procesos de cambio escolar, indican que las *"innovaciones son inseparables de los contextos y procesos institucionales entre los que deben encontrar su lugar y que, por*

ello, su construcción adquiere un carácter político". Lo que sucede dentro de las instituciones con las innovaciones es tan político como las directivas de gobierno que les dan origen y como las estructuras que dispone para su realización; entre las que se encuentran las formas de la administración de la gestión de las escuelas, así como el efectivo gobierno y organización de éstas, las cuales forman parte de su cultura, sus prácticas y su hacer en la cotidianeidad. La investigadora explica que es en las escuelas, donde cambia la naturaleza del objeto de la innovación.

> *Si hasta ese momento el objeto innovación tuvo una existencia teórica en el discurso de especialistas y técnicos, en la escuela los maestros son quienes asumen –o se supone que deben asumir– su proyección práctica. Comprometiendo sus conocimientos, creencias y habilidades, ellos deben actuar y construir los cambios en su propia práctica, en un contexto específico que es el de su trabajo. En esta referencia a su realidad inmediata, a su experiencia de todos los días, que no se agota en la perspectiva técnica, es donde ellos encuentran la expresión objetiva de las condiciones que el sistema educativo ofrece para movilizar los cambios que propone.* (Ezpeleta, J. 2004: 406)

Sin estas sucesivas recontextualizaciones, la implementación de ninguna innovación sería posible. Sin embargo, son justamente estas recontextualizaciones y especialmente la importancia que tiene, en los procesos de implementación de innovaciones en el trabajo docente, el *contexto institucional* de dicha práctica, lo que vuelve aún más heterogéneo los modos en que efectivamente se pone en acción determinada innovación en cada una de las instituciones. Más aún se pueden encontrar diferencias sustanciales en el trabajo cotidiano de maestros dentro del mismo establecimiento, ya que como explica Ezpeleta, son justamente los maestros quienes asumen (o no) la proyección practica de las políticas que les fueron asignadas.

En este sentido, la autora señala que la valoración de las propuestas de cambio por los maestros, en términos generales, no depende exclusivamente de la aceptación *intelectual* de sus posibles ventajas, sino "*que es una estimación "situada", donde cuentan el esfuerzo y los costos personales referidos prioritariamente a los parámetros fuertes –administrativos y laborales– que regulan el trabajo."* (Ezpeleta, J. 2004: 412)

Si revisamos cómo es el proceso de implementación del Programa de Maestros Comunitarios en las escuelas, una particularidad es que trabajar como tal, es, en primer término una elección personal del maestro y no una regulación que deben asumir todos los maestros del colectivo docente. Una vez que se le asigna a una escuela este programa, el director abre una convocatoria interna para cubrir el cargo con alguno/s de los docentes de su institución. Una vez que se anotaron los docentes interesados, el director decidirá quién es el más "apto" para cumplir dicho rol, teniendo en cuenta el perfil específico que deben tener quienes trabajen como maestros comunitarios. Según el *"Reglamento para proveer la función de maestro comunitario"* (2008) del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (CODICEN), dentro de los aspirantes, el director debe elegir aquel maestro que reúna las siguientes condiciones:

> *a) El conocimiento que posee de la comunidad a la que pertenecen los alumnos.*
> *b) La preocupación e interés por ayudar a los alumnos a aprender, así como la capacidad e iniciativas para elaborar propuestas didácticas abiertas y flexibles.*
> *c) La aptitud para las relaciones humanas, apreciada a través de la actuación del aspirante en su trato con el alumnado, con los demás maestros, con las familias y con la comunidad o vecindario.*
> *d) La posibilidad práctica de poder extender su horario.* (CODICEN, 2008)

Es decir, estamos haciendo referencia a condiciones que no son fácilmente u objetivamente medibles, como si lo sería la antigüedad docente o la formación específica en determinada temática. Lo cual, hace que la elección del maestro comunitario sea, en último término, una decisión política del director.

Por otra parte, si hacemos referencia lo prescripto, el trabajo del maestro comunitario se debe realizar en el contraturno al trabajo que realiza como maestro de aula por lo que, a diferencia de otras innovaciones, esta no vendría a modificar su trabajo áulico. Sin embargo, cuando los docentes relatan su quehacer diario dan cuenta de la incorporación de tareas en su horario de maestro de aula propias de su rol como maestro comunitario, como lo son las tareas de coordinación con otros maestros y la intervención en situaciones específicas. Sumado a que, en muchos casos, manifiestan que su trabajo como maestro comunitario transforma su modo de entender la docencia y su manera de vincularse con los

alumnos y sus familias, lo cual en la cotidianeidad termina modificando su práctica docente como maestro regular. En este sentido, podemos rescatar las palabras de Graciela Almirón, quien fue coordinadora del Programa entre 2005 y 2012, quien señala como una *seña de identidad* de esta política educativa, el *colocar al docente como gestor de la transformación de sus prácticas.* (Almirón y otros. 2008)

La configuración del trabajo cotidiano de los maestros comunitarios

Cómo ya hemos explicado, el trabajo de los maestros comunitarios está enmarcado en cinco líneas de acción: alfabetización en hogares, grupos con las familias, integración educativa, aceleración escolar y transiciones educativas[13]. Las líneas d alfabetización en hogares y grupos con las familias son las que están orientadas específicamente al trabajo con los niños y sus familias. La línea de alfabetización supone la extensión de la labor educativa de la escuela en los hogares y la de grupo con las familias es entendida como un espacio de encuentro grupal con los adultos referentes de los niños, mientras que las otras tres líneas se basan en un trabajo con grupos de niños, ya sea en la escuela como en espacios comunitarios.

Si recuperamos lo planteado en el primer capítulo, uno de los objetivos generales de la tarea del maestro comunitario es *"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".* (Ramos, 2012:1.) Basados en este objetivo, se generan las líneas de acción de alfabetización en hogares y de grupo con las familias, mientras que las líneas de trabajo específicamente con los niños tienen el objetivo de "*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."* (Ramos, 2012:1.)

Al analizar ambos objetivos como las líneas de acción que de ellos derivan, podemos ver que, en pos de la inclusión educativa de los niños, en vez de pretender borrar

[13] Ver descripción de las líneas de acción en el capítulo I.

o ignorar los contextos socio culturales de donde provienen y habitan los alumnos y sus familias lo *re-conocen* y lo integran como un punto de partida para el aprendizaje de otros saberes socialmente significativos. Martinis y Stevenazzi (2008) explican que a diferencia de lo que planteaban las políticas educativas en Uruguay en la década de los '90 que entendían a *"la tarea educativa como una acción contra un contexto que afectaba negativamente las posibilidades de aprendizaje de los niños",* desde políticas educativas como el Programa de Maestros Comunitarios[14], si bien no se niega "*la incidencia que tienen las condiciones sociales y económicas de existencia de los niños y las niñas en su desarrollo educativo",* en vez de ir contra de dicho contexto, se busca tender *"puentes y formas colaborativas de trabajo con las familias y las comunidades de pertenencia de los educandos"* como el lugar en que *"comienza el lugar de desarrollo de las nuevas generaciones"*. (Martinis y Stevenazzi.2008:3)

Este singular posicionamiento político-pedagógico tiene sus incidencias a la hora de pensar el trabajo cotidiano de quienes deben llevarlo a la práctica. En este sentido, los autores consideran que este programa "*contribuye al desarrollo de la profesionalidad del docente en la medida en la que le plantea la necesidad de intervenir en una diversidad de situaciones, debiendo desarrollar en cada cosa estrategias específicas, debidamente fundamentadas."* Estas actividades, señalan, se desarrollan en una diversidad de espacios que transcienden los límites del local escolar y *"reconstruyen como espacios educativas espacios sociales y comunitarios".* (2008:2)

Alfabetización en los hogares

Según lo definido desde la Coordinación del Programa de Maestros Comunitarios, en la línea de alfabetización, el maestro comunitario *"instala un proceso de alfabetización dentro de los hogares, involucrando la participación conjunta de un adulto referente y del niño, desarrollando proyectos educativos familiares cuyo eje transversal siempre es*

[14]"*La presencia de lo escolar en el espacio familiar es una clave central que explica la concepción del Programa de Maestros Comunitarios (PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS). Desde el punto de vista de las políticas educativas de hoy resulta imprescindible pensar en las familias para lograr "aprendizajes escolares sostenidos" y no solamente como una variable para explicar los "fracasos escolares"."* (Almirón y otros. 2008:2)

pedagógico." Además, la visita del maestro comunitario en el hogar sirve para fomentar *"la cercanía del ámbito escolar en la vida familiar del niño, acompañando su proceso y generando herramientas que animan a encontrar alegría y valoración del proceso formativo de sus hijos."* (Ramos, 2012: 2)

A continuación, describiremos algunas de las estrategias de intervención y modalidades de trabajo que han creado los maestros en su trabajo cotidiano con los niños y sus familias, para luego abordar el trabajo cotidiano de los maestros en las líneas destinadas al trabajo con grupos de niños. Estas estrategias de trabajo, si bien parten de lo establecido en las líneas de acción, exceden y reconfiguran lo pautado por estas, creando criterios y modalidades de trabajo situadas y flexibles. Para describir las mismas, se tomaran como punto de partida los relatos de experiencias de trabajo en la línea de alfabetización en hogares en sus primeras prácticas como maestros comunitarios.

María

Los maestros comunitarios buscan en su trabajo con las familias generar una transformación en sus vidas, *intervenir* en un sentido pedagógico y social, o como dice María, "*interferir, o mediar, o estar simplemente en un momento con alguien en su vida y que pase algo, que tu pasaje por esa vida no sea en vano, que haya un movimiento, que haya un movimiento"* (María. Maestra comunitaria 2013. Montevideo)

La preocupación de María por el alcance de su accionar como maestra está marcado por un anhelo por "*cambiar el mundo*" con su profesión (haciendo referencia a una dimensión macro-social), pero se da cuenta de que su campo de acción es mucho más singular y concreto "*y es en realidad en lo chiquito, en cotidianeidad, en las vidas puntuales que cambian"*.

En este sentido, no es casual que cuando se le solicita evocar y compartir alguna experiencia educativa, María decide relatar una situación en la cual, mediante la intervención que realizó con su compañera de trabajo Raquel, se produjo, según ellas, una transformación en la vida de la familia con la que trabajaron[15].

[15] En otra entrevista que mantuvimos con Raquel, también hizo referencia a esta experiencia en el mismo sentido, "*no sabíamos la dimensión del trabajo, a lo que podíamos llegar, y hoy en día nada que ver, es otra familia"*. El hecho de haber comentado la misma experiencia en dos entrevistas diferentes de manera

E: Bueno...hablando de cosas desafiantes ¿podrías contarnos, relatar, alguna experiencia educativa, un caso que resulte significativo en tu trabajo como maestra comunitaria, ya sea porque te resultó gratificante, desafiante? Alguna experiencia…
M: ¿Alguna anécdota o experiencia?
E: Experiencia educativa (…)
M: No...no sé si es educativa, ahí vamos,: es una familia a la que íbamos y ya venía de antes, Raquel ya trabajaba con esa familia, venía haciendo un seguimiento y ese año yo trabajé con ellas y con Raquel, trabajamos en la casa, hicimos alfabetización en el hogar con la chiquita que era Juli, y tenía 3 hermanas más, 2 que estaban en la escuela y otra que estaba en el liceo, y ninguna de las chiquitas hablaba, todas tenían como un mutismo selectivo, todas tímidas, súper retraídas, una como depresión muy grande en la familia, la madre como pidiendo ayuda (…) ...y al lado vivía una abuela, la abuela de Nahuel, otro niño de la escuela, también con situación de mucha enfermedad en la familia, una situación también muy demasiado deprimida, si bien queriendo salir adelante la mamá, con muchas ganas de cuidar a sus hijas y queriendo ayudar, todo como que no, no podían, estaban como en un pozo. Y bueno, ahí llegamos y empezamos a trabajar, Juli estaba en 1º conmigo en la tarde, entonces ahí con ese nexo ya me tenía confianza y empezó de a poquito a integrar a las hermanas más grandes, llevamos la Xo[16] e hicimos diferentes talleres con eso, querían conocer cómo se usaba, como… y de a poquito fue como que nos fuimos metiendo en la familia, pero siempre con esta particularidad de que no había mucha alegría en la vuelta ¿no? Y un día llevamos música y nos pusimos a bailar y a cantar, y la abuela dice: "Yo tengo un aparato de karaoke", y ya trajo el aparato de karaoke y terminamos haciendo karaoke todas, bailando y cantando y las chiquilinas muertas de la risa de nosotras, nos sacaban fotos, cantando, haciendo coreografías con la abuela, la abuela también , fue como algo, yo salí de ahí llena de energía, viste cuando ganas algo, no sé, como cuando te dan el regalo más grande, una sensación tan linda de alegría, de felicidad, de haber logrado algo…(María. Maestra comunitaria. Montevideo 2014.)

Siguiendo el relato de María, no podemos ignorar esta dificultad o inseguridad experimentada al momento de clasificar su intervención como "educativa". Y esta duda que tiene la maestra se debe originar, seguramente, en que su intervención tiene poca relación con lo que habitualmente sucede en un espacio escolar. Realizar una actividad

---

espontánea, evidencia que para ambas ha sido una situación significativa y gratificante en su trabajo como maestras comunitarias.

[16]Las Xo son los nombres que tienen las netbooksque el gobierno les entrega a los alumnos por el Plan Ceibal. Muchas maestras comunitarias utilizan este recurso con los niños y sus familias.

basada en el entretenimiento y la expresión con dos familias en una casa, es algo que en su imaginario no se clasifica como una "intervención educativa", aunque esta experiencia permitió, como veremos adelante, producir un cambio en el proceso de escolarización de esas niñas.

A través del análisis de la entrevista realizada a María es posible reconstruir distintos aspectos que configuran el trabajo cotidiano que desarrollaba con su compañera Raquel, especialmente en lo que respecta a las estrategias de intervención que ellas llevaron adelante en su trabajo con las familias de los alumnos. El vínculo se empezó a construir previo al comienzo del trabajo en la línea de alfabetización, a través de lo que ellas denominan *"seguimiento".* Al conocer la realidad de esa familia y las dificultades para expresarse que tenían las niñas ("*mutismo selectivo", "depresión"*) deciden emprender en conjunto el trabajo de alfabetización en hogares. El relato da cuenta de que estaban al tanto también de la situación que atravesaba una familia vecina, constituida por un alumno de su escuela, su madre y su abuela, quienes atravesaban, según las maestras, también una especie de *"depresión"* o desánimo.

Más allá de la sensación de "*alegría"* y *"felicidad"* que le produjo a la maestra haber generado esa situación, María considera que esa experiencia le permitió a la madre de las niñas realizar un cambio en su vida.

> *M: Fue un antes y un después. Y a partir de ahí se hizo todo un movimiento con la madre, la madre estaba súper…con una situación de violencia con el marido muy fuerte también, con una situación de iglesia, estaban muy apegados a la iglesia y la iglesia no les permitía cantar ni bailar, ni festejar cumpleaños, era como una cosa… la depresión de la familia no era solo por la situación sino que además estaban siendo… no sé, con esa ideología muy marcada, no debo festejar, no debo… y a partir de ahí empezó a hacer pila de movimientos la mamá, y bueno, dejó la iglesia, le puso el párate el marido, después siguieron juntos pero planteó ella la situación de que estaba incómoda, de que no quería eso para sus hijas. Y fue ver así, en la escuela, a las niñas, y fue un antes y un después, eso de que el maestro llega y (risas) acá en este caso fue así*
> *E: Mira…mira*
> *M: Y el año pasado yo tuve el placer de tener a una de las nenas grandes en 6º, y verla hablar y verla pasar adelante y hacer una exposición con los compañeros en equipo, y verla reír, era como otro premio más.* (María. Maestra comunitaria. Montevideo 2014.)

Este testimonio da cuenta que las maestras comunitarias siguieron pendientes de los cambios que estaban emprendiendo en su vida familiar y de la evolución que particularmente tuvo Juli, quien logró terminar la primaria integrada en su grupo, superando su timidez y hasta animándose a exponer un trabajo en público. Si analizamos esta situación en términos educativos, podemos ver que para la madre y sus hijas poder vincularse desde la confianza con otro actor social, en este caso, las maestras de la escuela, les permitió recuperar la confianza en sí mismas. En el caso de la madre, comenzar a tomar de decisiones sobre cómo quiere vivir y qué desea para sus hijas. Para las niñas, ver a su madre empoderada y con una actitud más positiva frente a la vida, seguramente les permitió habitar la escuela de otro modo, romper con sus dificultades para vincularse con sus compañeros y para participar en las actividades áulicas.

Raquel y Sara

Al pedirles a Raquel y Sara[17] que relaten una experiencia educativa, narraron dos situaciones que vivieron trabajando en pareja con otras colegas en sus comienzos como maestras comunitarias. Lo similar es que decidieron relatar, al igual que María, intervenciones a nivel familiar, enmarcadas en la línea de alfabetización en hogares, y que ambos casos están relacionados por problemáticas relativas al cuidado y la atención médica durante el embarazo y el parto de la madre de los alumnos. La situación que relata Raquel da cuenta de cómo, en una de las primeras experiencias de alfabetización en hogares que desarrollaba como maestra comunitaria en el año 2008, se encontró con una familia muy humilde. La mujer estaba cursando un embarazo muy avanzado y un día en que fueron a visitarlos, la señora estaba con trabajo de parto, pero se negaba a ir al hospital porque consideraba que el marido debía primero terminar de trabajar como *cartonero* para tener el dinero para el traslado a un centro médico.

> *R: Ahí el trabajo que se iba a realizar, al principio nos pareció que iba a ser casi imposible de variar o cambiar algo, pero bueno, con el tiempo fuimos viendo de que no, empezamos a hablar con la familia, en ese momento la muchacha estaba embarazada, ya estaba por dar a luz,; cuando nosotras*

[17]Maestras comunitarias que trabajan en la misma escuela que María.

llegamos ese día, la muchacha nos dijo que tenía que dar a luz pero que estaba apretando las piernas para que el bebé no naciera. Entonces en ese momento, nosotras con poca experiencia y además con todo lo que nos estamos enfrentando en el barrio, le decíamos a ella que no, que no apretara, que teníamos que llamar inmediatamente a la ambulancia y que tenía que irse porque ella no podía trasladarse. Entonces ella nos dijo que no, que el traslado no podía ser porque el marido tenía que primero salir a requechar para hacer dinero para el boleto y después recién internarse. Obviamente que en aquella época nos enloquecimos, porque no sabíamos qué íbamos a hacer en ese momento. A su vez la pareja de ella estaba haciendo la selección de materiales en el fondo del ranchito, entonces lo enfrentamos a él, fuimos a hablar y a explicarle que cuando una mujer va a parir no puede aguantar porque corre riesgo, no sólo la mujer, sino que el bebé en cualquier momento podría hasta asfixiarse. Entonces después que tuvimos una charla muy intensa con él, entendió que tenía que dejar de lado el trabajo y que tenía que llevarla a ella, pero claro, después nosotras seguimos recorriendo el barrio y no supimos muy bien en qué había quedado todo eso. Después, por la tarde, nos enteramos de que sí la había llevado al hospital y ese mismo día ya había dado a luz, porque cuando nosotros llegamos estaba que se nos prendía de las cortinas, y nos decía: estoy que voy a dar a luz pero no sé qué voy a hacer, tengo que apretar las piernas porque eso me dijo mi marido. ¡Vos imagínate en esa situación!
E: Estaba en riesgo la vida
R: Estaba en riesgo totalmente la vida de los dos, porque tampoco sabíamos cómo estaba el embarazo, porque ella, controles…" (Entrevista a Raquel y Sara. Maestras comunitarias. Montevideo. 2014)

Y continúa narrando que llamaron a la directora para que les "*aconsejara qué hacer en ese momento, porque tampoco era cuestión de tomar la decisión si nadie las acompañaba."* Y la directora les dijo*: "No, Uds. van a esperar a ver qué resolución va a tomar el marido y si no toma ninguna resolución capaz que ahí sí podemos intervenir."* Sin embargo, ellas sentían que por conocer la situación y no intervenir llamando a una ambulancia estaban *"en falta".* Finalmente siguieron trabajando en el barrio y se enteraron de que ese mismo día había ido al hospital y había dado a luz. Luego de este episodio, continuaron trabajando con la familia y empezaron a notar cambios.

R: Y con el tiempo seguimos trabajando con la familia y empezamos a notar cambios, muchos cambios. Al principio ya no nos recibían con todo el rancho cerrado como estaba, se empezaron a abrir, después empezamos a pasar a la pieza principal que ellos tenían, que conjuntamente a la pieza estaba el

caballo, la herramienta de trabajo que había que mantenerla, preservarla y cuidarla… (Entrevista a Raquel y Sara. Maestras comunitarias. Montevideo. 2014)

En un comienzo trabajaba sola su compañera Alejandra, mientras Raquel estaba en otra casa cercana, pero luego decidieron hacerse *"cargo las dos",* porque esa familia atravesaba una situación muy compleja.

R: Y bueno, después Ale empieza a trabajar con ellos y de a poquito, de a poquito ya te digo, se dieron cambios, empezaron la construcción del baño, les dieron un plan de emergencia, lo estaban utilizando en el ranchito, y con el tiempo empezamos a ver que sí hubo un avance en la niña, los padres de la niña ya estaban de otra manera, él bebé estaba creciendo y estaba divino, y cuando se terminó el trabajo, ellos lograron salir de La Chacharita, y la última vez que los vimos, bueno… muchos agradecimientos, y ya estaban viviendo en una casita que les habían dado por Tierras Blancas, pero ellos sí aseguraban que no iban a volver más a la precariedad, que ellos habían logrado cambiar~~,~~. Esa fue la última vez que los vimos, muchos años atrás, pero vinieron los dos a despedirse. (Entrevista a Raquel y Sara. Maestras comunitarias. Montevideo. 2014)

La construcción del lazo entre estas maestras y la familia se dio a partir de intervenir en una situación crítica. Desconocemos en qué consistió efectivamente el trabajo que desarrollaron con esa familia, ni por qué se decidió en primera instancia trabajar con ellos, pero sí podemos advertir que, por medio de la intervención de estas maestras y el acceso a ciertos programas de asistencia social, esta familia pudo mejorar su calidad de vida. A su vez, esta experiencia significó un gran aprendizaje para Raquel y Alejandra en sus inicios como maestras comunitarias. Según Raquel, esta fue la situación más difícil que le tocó atravesar en ese rol.

E: ¿Y qué es para vos…por qué crees que esta historia te sale primero?
R: Porque yo creo que fue la más difícil de todas las que enfrentamos, la más difícil por muchísimas razones. Primero cómo surgió porque era ir a una casa a presentarte, y vamos, y ahí nos encontramos un disparate de situación, ¡cómo poder arreglar, era imposible arreglar, pero ayudar a arreglar… si todo lo que ellos venían pasando se nos escapaba de las manos, porque yo nunca en mi vida imaginé que a una mujer que iba a parir había que decirle que no apretara las piernas y que tenía que ir a parir!
E: Y es que hablas de poca experiencia
R: Muy poca experiencia

E: Pero poca experiencia también para atender un parto, estamos hablando de qué experiencia deberías tener vos como maestra para trabajar en un parto…
R: Ninguna, en un momento con Alejandra nos miramos y dijimos: Nosotras no vamos a tener que atender el parto, cómo hacemos, qué hacemos, obviamente que no nos íbamos a quedar solas con eso y si en ese momento, como se ve en las películas, la muchacha cae y se viene él bebé (risas) (Entrevista a Raquel y Silvia. Maestras comunitarias. Montevideo. 2014)

Transitar una situación como esta es inesperada para el oficio docente, y como tal lleva a cuestionarse cómo debe intervenir una maestra cuando se enfrenta a una realidad social y cultural tan compleja y delicada.

E: ¿Y hoy tenés experiencia para enfrentar una situación así?
R: Yo creo que sí, yo veo este tipo de experiencia, hay una conexión directa con algunos de los doctores de la policlínica con los que estamos trabajando en las redes, yo creo que simplemente: teléfono, llamar… bueno, mira, nos está pasando este caso puntual, qué hacemos. En ese momento no había nadie, cuando nosotras recién empezamos no había nadie, yo creo que sí, llamar a la doctora, a Judith, y que por lo menos nos diga pasos a seguir en esta situación, contar con alguien que te apoye, que te respalde en ese momento, porque llamar para que la escuela decida qué hacer, no. Tiene que ser una persona que esté directamente relacionada con la salud, y en este caso, en este momento, yo creo que haría eso.
R: No te sentirías tan…con esto de "nos enloquecimos porque no sabíamos qué hacer"
S: Claro, ya es otra forma. Reaccionas diferente, incluso muchas veces con situaciones así, los policías comunitarios nos ayudan también, hay otra gente, otros actores que también se puede involucrar y no nos vamos a sentir tan solas como nos sentíamos antes (Entrevista a Raquel y Silvia. Maestras comunitarias. Montevideo. 2014)

Con el tiempo, Raquel aprendió a tender redes con organizaciones e instituciones que trabajan en ese territorio, a saber que no son ellas, las maestras comunitarias, quienes tienen que "arreglar" todas las situaciones, sino que su función en estos casos está en mediar entre las instituciones y las familias, para que estas puedan acceder a ciertos derechos básicos, como la atención médica, y para que las instituciones públicas lleguen a quienes más lo necesitan. Tal como se explica en uno de los documentos emitidos desde la Coordinación del Programa de Maestros Comunitarios, "*el maestro debe ser un nexo para que las familias puedan acceder fácilmente a otras instituciones, sin perder su rol docente*", por cual es necesario el trabajo en "redes". (CEIP, 2013).

Jorge, Anabela y Marta

Jorge y Anabela trabajan juntos en una escuela en Montevideo. Jorge lleva varios años trabajando como maestro comunitario allí y Anabela comenzó a trabajar con él en 2013. Su trabajo fuerte ese año fue todo lo relacionado con la línea de integración. Si bien en años anteriores habían trabajado en la línea de alfabetización en hogares, en 2013 decidieron priorizar su tiempo en el trabajo con dispositivos grupales con los niños y realizar entrevistas y visitas a las familias, pero no trabajar en la línea de alfabetización en hogares específicamente. Jorge comenta una experiencia de alfabetización en hogares, cuando comenzó su trabajo como maestro comunitario, con una familia que vivía en una situación de extrema pobreza y cuya organización doméstica no estaba planificada como para desarrollar actividades "escolares". Además, el padre de los niños, el "adulto referente", estaba inmerso en las urgencias que conlleva sobrevivir en la más extrema pobreza, razón por la cual el acompañamiento en la trayectoria escolar de sus hijos no era una tarea prioritaria.

> *J: Y lo que veíamos es cómo ese acompañamiento en la alfabetización en hogares, donde, claro, tenemos claro nuestro rol ir a… de lo pedagógico, mostrar un modelo a ese adulto y posicionarlo en un lugar donde ese adulto pueda acompañar las tareas escolares del niño, eso está claro, está clarísimo, tenemos que hacer eso. Ahora, después hacerlo es el tema, … En casos más graves, un caso que trabajábamos en un asentamiento, con una familia que vivía de la basura, nosotros decíamos: aquí hay que empezar por humanizar, no, no... No sé, conductas asociadas a la llegada del maestro, ellos vivían todo el tiempo sucios, pero llegaba el maestro y ahí se lavaban las manos, "bueno, hay que lavarse las manos, llegó el maestro". Pero no se lavaban las manos para comer ni para ninguna otra cosa que no fuera y lo entendíamos como un paso importante, pero a veces…*
> *E: ¿Eso en otra escuela?*
> *J: No, en esta, esta. Y después, por ejemplo, buscábamos un espacio para trabajar, no había mesas, no usan mesas ni sillas, tenían sí las camas, pero después -la comida inclusive- estaba en el piso, comían en el piso de tierra. Entonces les decíamos: podríamos organizar una mesa, tenemos una cascola y una tijera acá, podemos apoyar esto en algún lado, bueno… entonces ella improvisaba una mesa, ponía un cartón, unas cosas, apoyaba, este…y podíamos trabajar, apoyaba el cuaderno. Para sus deberes eso no estaba, por supuesto. Inclusive, los primeros días había un chorizo ahí y comía y tocaba las cosas y decía: "mira ahí como se te ensució el cuaderno, mientras comes, capaz que cuando trabajamos mejor no comer. Entonces después empezaban a asociar que cuando venía el maestro había que lavarse las manos y trabajar.*

Entonces al otro día que voy "bueno, vamos a trabajar, vamos a sacar el cuaderno, podés traer la mesa que armamos el otro día, ya no, el otro día teníamos frio y la prendimos fuego." Cosas claras para su vida práctica que nosotros no cuestionamos en absoluto, no cuestionamos su vida práctica, pero tratamos de proponerle un modo de organización, capaz que la comida…entonces de a poco empezamos, como que la casa se empieza a transformar y a veces vemos que las cosas se transforman sólo en torno a nosotros, pero no que se incorporan como una cuestión necesaria para la vida de ellos, sino que asocian…
E: Y quizás es solo necesaria para eso…
J-: Solo asociada a eso, claro, estem ¿? y lo que nosotros veíamos cuando trabajábamos con el Equipo de Escuelas Disfrutables, la psicóloga con algunos planteos podía empezar a organizar la cabeza de esa familia, y queeran herramientas que nosotros no teníamos y que veíamos cómo, en poco tiempo, la mujer venia y decía "para Ud. el tema de salud de su hija adolescente es tal cosa. El tema de no sé, legal, suyo es otra y el tema del hijo chiquito es otra" entonces… "y el vínculo que Ud. tiene con fulano debe ser así y el vínculo con... como que tenía más herramientas como para decir "bueno, señora, a ver, yo le ayudo a organizarse en el funcionamiento familiar de esta manera, y era como mucho más… práctico **(**Jorge y Anabela. Maestros comunitarios. Montevideo. 2013)

En este relato identificamos que el trabajo en esta línea implicaba para Jorge cuestiones sumamente complejas. Por un lado, él buscaba "*mostrar un modelo a ese adulto y posicionarlo en un lugar donde ese adulto pueda acompañar las tareas escolares del niño",* y por otro, hace referencia a la necesidad de *"humanizar",* como si las condiciones de vida de esa familia no fuesen *humanas* o dignas para los seres humanos. En este sentido, deseaba modificar ciertos hábitos de higiene y de alimentación para así generar mejores condiciones para el aprendizaje. Explica que ellos no "*cuestionan su vida práctica"* pero tratan de *"proponerle un modo de organización",* y que si bien las familias incorporaban sus recomendaciones, lo hacían sólo cuando estaban los maestros comunitarios presentes. Esta situación llevó a Jorge a sentir que los alcances de su intervención en la vida cotidiana de esas familias son muy escasos o efímeros. Explica, "…*a veces vemos que las cosas se transforman sólo en torno a nosotros, pero no que se incorporan como una cuestión necesaria para la vida de ellos",* y considera que necesita de otras *herramientas prácticas* para poder desarrollar esta tarea de una mejor manera.

Trabajar con otros poniendo como prioridad la inclusión educativa de los niños es un verdadero desafío cuando se trabaja con familias que están inmersas en problemáticas sociales tales como las adicciones o la delincuencia. Al respecto, Marta explica que cuando

ella trabajaba como maestra comunitaria debía tomar ciertas precauciones al momento de visitar un hogar atravesado por estas problemáticas, pero que no por ello dejaba de trabajar con estas familias.

> *E: ¿y con la línea de alfabetización en hogares trabajaste?*
> *M: Si la línea de alfabetización de hogares, fue casi la tercera parte de tiempo de trabajo, fue una de las experiencias más lindas que tuve, lo que al principio la familia está un poco a la defensiva al recibir al maestro en la casa, más en estos contextos, pero bueno en realidad yo tuve pocas experiencias las madres que se mostraban un poco reacias a recibirnos en la casa pero luego presentaba una propuesta abierta siempre, digo trabajaba con familias problemáticas con las que pude, yo tengo experiencias de maestras comunitarias por ejemplo de una familia (...)Que si sabía que había algún delincuente en la casa ya no se iba, por ejemplo, de antemano. En mi caso siempre pude entrar a los hogares y en general por más que algunos de ellos se sabía que había droga o todo lo demás, lo que si hacía era tener la precaución de no ir sola y si veía que muy complicado no trabajar adentro, trabajar en el patio o…"* (Marta. Maestra comunitaria. Lavalleja. 2013)

Las familias que están en situaciones de extrema pobreza, como el caso relatado por Jorge, o en viven en *"estos contextos"* como el descripto por Marta en el fragmento anterior, viven "*cotidianeidades críticas*" (Avila, 1999), marcadas por la necesidad, la urgencia, y en muchos casos la violencia también, y es en este cotidiano familiar y doméstico donde los maestros realizan su intervención pedagógica. Una intervención que, en un tiempo y en un espacio regido por la supervivencia, busca diferenciar un tiempo y lugar para el aprendizaje escolar.

Re-conocer al otro, volver a conocer…

Las experiencias de alfabetización en hogares hasta aquí expuestas, tienen algo en común: todas dan cuenta del impacto que experimentan los maestros al ingresar al hogar donde viven los alumnos de su escuela, al conocer su mundo doméstico, privado. *Re-conocer al otro*, conocer su modo de estar en el mundo, sin prejuzgarlo, no es una tarea sencilla. Al respecto, Folgar, quien trabajó en la formación de maestros comunitarios, explica que *"Estar abierto a reconocer la otredad implica hacer el esfuerzo de romper con los estereotipos, buscar el significado que le da el otro a lo que dice y a lo que hace. Romper con el núcleo rígido de nuestras "verdades absolutas" ..."* y que esta apertura es

la que permite preguntarse sobre el comportamiento de los otros y que los otros "*nos perciban más abiertos, más comprensivos".* Este posicionamiento, que la autora llama *sensibilidad etnográfica* es, según la misma, la "*base de toda intervención que pretenda perdurar y ser efectiva, y que debería acompañar cualquier forma de intervención sociocomunitaria*. (…) *Recuperar al otro y darle un lugar es fundamental, y supone el tránsito del extrañamiento al reconocimiento."* (Folgar, 2006: 20). Quizás estas experiencias relatadas por los maestros, testimonios de sus primeros ingresos en los mundos de los otros, reflejen ese transitar del *extrañamiento al reconocimiento*, que es el pasaje que habilita cualquier proceso dialógico.

Grupo con las familias

La Coordinación del Programa de Maestros Comunitarios entiende que "*el grupo con las familias es un espacio clave de encuentro entre la comunidad y la escuela."* A través de esta línea, *"se busca generar un lugar para que los adultos aporten sus saberes en la escuela, desarrollándose una experiencia de intercambio y participación de las familias que favorece el acompañamiento activo del proceso de escolarización y el mejoramiento del desempeño escolar de sus hijos desde una visión integral del aprendizaje."* (Ramos, 2012: 2).

En el trabajo en la línea *grupo con las familias o grupo de padres*[18] los maestros señalan distintas experiencias. En su mayoría, encuentran dificultades para convocar a los padres a espacios colectivos, ya sea a reuniones o talleres, por lo que, después de varios intentos, terminan decidiendo no trabajar en esta línea de acción. Sin embargo, nos hemos encontrado con los testimonios de dos ex maestras comunitarias, una que trabajaba como maestra comunitaria en una escuela en ciudad de Montevideo y otra en la localidad de Lavalleja, quienes han logrado desarrollar proyectos comunitarios en el marco del trabajo en línea de grupo de padres. En este sentido, nos preguntamos cuáles son las propuestas y estrategias llevadas adelante por los maestros comunitarios para desarrollar línea de acción y cuáles son las razones que ellos encuentran para explicar la escasa participación de los

[18] La denominación *grupo con las familias o grupo de padres* es indistinta, remite a la misma línea de acción. Los maestros suelen llamarla grupo de padres aunque en los últimos documentos oficiales la denominen *grupo con las familias*.

padres en estas actividades y qué particularidades tienen las experiencias "exitosas" de estas dos maestras, quienes en contextos sociales y con trayectorias profesionales diferentes han podido llevar adelante esta línea.

Raquel, Sara y María

En la escuela de Montevideo donde trabajan Raquel, Sara y María como maestras comunitarias, nunca han podido desarrollar esta línea.

> *R: La línea de padres, es un temón con la línea de padres, ello lo tienen como grupo de padres, que ellos lo establecen como línea principal también, ya lo hemos repetido años, lo hemos intentado siempre, con todos los que se han sumado, incluso con Uds. que han venido, los estudiantes, hemos intentado de todo, no nos da resultado, bueno, no sé, será que la conformación del barrio es así y los padres te siguen manifestando la inseguridad, ellos sufren robos continuamente y no se van a alejar del hogar, este.."*
> *E: ¿Eso es lo que ellos dicen?*
> *R: Eso, siempre, incluso hasta lo hemos intentado manejar con los médicos de la policlínica, con Judith y los otros ayudantes, hicimos diferentes talleres y fueron dos padres, trabajamos en el merendero, trabajamos en un montón de lugares y no hay forma, no hay manera, nosotros nos movemos por todos lados y a la hora de poder congregar a los padres no podemos, no lo logramos, es como déficit que hay, no lo podemos atender, así que se decidió que se iba trabajar con los padres pero a nivel a familia"* (Raquel y Sara. Maestras comunitarias. Montevideo. 2014.)

> *M: Cuando yo llego a trabajar a la escuela ya estaba como institucionalizado que no se trabajaba con grupo de padres porque ya se había intentado y siempre había como una negativa y no se daban las instancias, entonces, como que se había, no borrado, pero no se trabajaba directamente esa línea. Si las otras y como que ya estaba formado así. El año pasado hubo un intento con la Policlínica Nueva España y con otras escuelas de la zona para juntarnos más fuerza y más gente y no se dio tampoco.*
> *E: ¿Y por qué crees que será tan difícil armar un grupo de padres? (silencio)*
> *M: Una opinión personal*
> *E: Sí, claro, todo es una opinión personal*
> *M: Yo creo, me parece que hay dos cosas por las cuales no se dio el trabajo con los padres, una, y me hago cargo, es la invitación, a mí personalmente me cuesta acercarme al padre ¿ah? Y creo que no lo logramos como equipo el año pasado, como que nos costó visualizar que quieren, siempre lo vimos más desde nuestra perspectiva y no desde, la empatía con ¿no? Como que no dimos con el punto, qué es lo que quiere el padre o qué precisa o que, y a mí me da*

realmente, personalmente me cuesta acercarme al padre. Y por otro lado el tema de la seguridad, el tema de...de los no sé si valores, pero lo que ponen en la escala de valores los padres y capas la educación de sus hijos o participar en un grupo no está siendo lo principal, sino salir a buscar la comida o criar a los chicos más chicos, cuidar el rancho, entonces creo que queda como relegado esto de juntarse para hablar de tal tema o ir a la escuela para hablar de tal cosa, como que la cotidianeidad de ellos es mas en su lugar y más de supervivencia que de
E: O sea que sería además de cierta dificultad de la escuela para ¿comunicar?
M: Ujum (asiente)
E: También de pronto en los intereses de los padres no sería prioritario participar de una instancia así.
M: Además no surge de ellos, yo me pongo a pensar, me invitan a mí a una reunión no sé si yo tampoco iría ¿me explico? (...)Es más para la escuela que para los padres, algo así (...) por qué un padre iría a un grupo (...)Claro, que es diferente si un padre se acerca y dice "fa tengo esta problemática", otro padre también y qué podemos hacer. Me parece que si viniera de ellos seria más, como que lo sentirían más propio, se harían más cargo del grupo. Que en las escuelas, porque hay escuelas en las que ha funcionado mucho el grupo de padres, siempre se narra que es, yo veo que es desde ese lugar, los padres hacer una cooperativa para comprar comestibles y bueno a partir de ahí se vinculan con la escuela y empiecen hacer cosas para los chiquilines
E: ¡Aja!
M: O se juntan en la escuela y a partir de ahí se crean otros talleres. Pero siempre surge de los padres o de un grupo de padres que se junta más que desde el maestro llamando, o la policlínica o lo quien sea, juntándose, llamándolos, yo no sé si iría. La policlínica llamándome y diciéndome un taller bullying, no sé si iría" (María. Maestra Comunitaria. Montevideo 2014)

Estos relatos nos sirven para identificar las distintas acciones que se han emprendido en esa escuela para trabajar en esta línea, sin conseguir resultados positivos. Se relacionaron con otras instituciones como una policlínica y un merendero y han hecho invitaciones conjuntas a las familias del barrio con otras escuelas de la zona. Estos intentos fallidos han llevado a que se institucionalice, como menciona María, que en esa escuela no se trabaja con esa línea.

Las maestras esgrimen diferentes explicaciones sobre por qué no consiguen convocar a los padres que aluden tanto a factores externos a las prácticas docentes-la inseguridad que hay en ese barrio les impide a los padres alejarse de su hogar-como a razones que remiten a dificultades propias de su trabajo docente- las formas de vincularse con los padres y con el tipo de propuestas que elaboran-. En este sentido, María explica, a ella le *"cuesta acercarse al padre"* y que les resultó difícil como equipo de maestras

comunitarias "*visualizar qué quieren"* los padres. A su vez, considera que estos tienen otras prioridades relacionadas con la supervivencia y que no le encuentran sentido a *"juntarse para hablar de tal tema o ir a la escuela para hablar de tal cosa".* Ella considera que para que realmente se conforme un grupo de padres, esta necesidad debe surgir de ellos en función de algún objetivo concreto.

Jorge y Anabela

En el relato de Jorge y Anabela sobre el trabajo en esta línea se pueden identificar dificultades similares a las señaladas por las Raquel, Sara y María. Realizan convocatorias a reuniones abiertas a todos los padres pero es muy baja la participación; esto termina desanimando a los maestros hasta que las convocatorias son cada vez más esporádicas.

> *J: Y lo que te decía el tema de las convocatorias, el impacto o el número de personas que participan, y bueno a veces no participan demasiado, entonces siempre la consigna es bueno hagámosla abierta, la idea es que vengan todos...la idea es que venga alguien, que haya un lugar de encuentro y que eso este…pero bueno, en eso estamos un poco también…como a veces se convoca y no vienen muchos, después se convoca menos y bueno cada vez van a venir menos, como que tenemos que seguir convocando mucho para que en algún momento vengan varios pero a veces esa desmotivación, convoco y vienen pocos me lleva a que convoque cada vez menos* (Jorge. Maestro comunitario, Montevideo. 2013)

Aluden a dificultades similares a las expuestas por las maestras de la otra escuela, en cuanto al temor que tienen los padres de abandonar su casa por la inseguridad y al costo elevado del pasaje en transporte urbano. Sumado a estas cuestiones, ellos encuentran también una cierta dificultad de las familias para poder planificar una actividad, poder *"programar"* más allá de las urgencias cotidianas. Además, consideran que los *"niños de comunitarios",* así denominan a los niños que participan del programa, se encuentran con problemas emocionales serios ya que no cuentan con la presencia materna, ya sea porque la madre los ha abandonado o porque no cuentan con un vínculo cercano con sus hijos.

> *A: Y que volvemos sobre esto de poder programar ¿no? no están fácil...*
> *E: Si, cumplir con una cosa pautada de acá a una semana*

A: Recordar, bueno esto es una reunión que tengo q ir, como me organizo. Es todo muy inmediato.
E: ¿Y la mayoría de los padres tienen trabajo? ¿Cómo es su situación?
A: Y es variado, si, si hay algunos que si y otros que no. Lo que si nos pasa aquí con los niños de comunitarios es que, no todos, pero en una buena parte, es hay como ausencias de la madre, hay varios niños acá que
J: No estrictamente en el número, pero si el impacto que tiene la falta de la madre, es algo que pensamos en algún momento colectivizarlo porque...
E: ¿La falta material o de atención de la madre?
J: Que no viven con la madre y que fueron abandonados por las madres, son los niños que vemos como en las situaciones emocionales más pesadas. (Jorge y Anabela. Maestros comunitarios, Montevideo. 2013)

Si bien el centro de esta investigación es el trabajo cotidiano de los maestros comunitarios, las dificultades que encuentran en su trabajo con esta línea nos lleva preguntarnos, cómo es la configuración familiar de los niños de "comunitarios", quienes son los "adultos referentes" que buscan encontrar los maestros comunitarios en los hogares y en qué situaciones realmente se encuentran. De allí nos preguntamos, qué puede la escuela primaria proponerles a estos adultos, cuál es el lugar real que les dan y qué esperan de ellos, así como también nos interesaría conocer cuál es la visión de estos adultos sobre la escuela y su participación.

Nadia

A continuación, se reconstruirá el trabajo cotidiano desarrollado por Nadia, quien trabajó como maestra comunitaria entre 2005 y 2012 en una escuela ubicada en una zona periférica de la ciudad de Montevideo. Entre 2005 y 2012 emprendió proyectos socio-comunitarios basados en una articulación con distintas instituciones localizadas en ese sector. Tenía 30 años de antigüedad docente en esa institución cuando comenzó a trabajar como maestra comunitaria en 2005. En la entrevista que mantuvimos con ella, explica que decidió trabajar ahí *"por opción"* y que después de tener un trabajo con la *"comunidad"* durante tres décadas como maestra regular, cuando se implementó el programa en su escuela, no dudó en presentarse a la convocatoria.

cuando apareció el PMC yo dije "esto es para mí", es como una manera de institucionalizar algo que uno venía haciendo porque yo estoy por opción y no

por obligación, estar en ese lugar, entonces de alguna manera el hacer ese trabajo me dio la posibilidad ser un nexo entre la escuela y el barrio, de realmente empezar a que la escuela se abriera a la comunidad, pero además se abriera en un plano de horizontalidad con este programa. (Nadia, ex maestra comunitaria, Montevideo. 2013)

Su tarea, como maestra comunitaria, estuvo centrada en actuar como *"un nexo entre la escuela y el barrio"* y entablar un vínculo de *horizontalidad con la comunidad*. En este sentido, ella explica que:

Durante mucho tiempo me parece que (...) la escuela como institución, durante muchos años utilizo entre comillas a la comunidad cuando la necesitaba, pero no trabajo con ellas como creo que con el programa de comunitarios se ha logrado, ese trabajo en redes que es fundamental, el abrirse a un trabajo con todos los actores que hay en la comunidad. En el caso personal yo nunca he tenido ningún obstáculo para trabajar, ni antes del PMC ni después. Pero el PMC me dio la posibilidad de dedicar 4hs en la mañana para trabajar en una clase y 4hs en la tarde para trabajar como maestra comunitaria, yendo a los hogares, trabajando con los padres, trabajando con las instituciones que están en el barrio y trabajando con los niños en distintos aspectos, entonces te da una visión que te enriquece muchísimo, es un ida y vuelta porque no es algo que uno va como el salvador, yo siempre digo que es algo que si uno tuviera que medir quien gano más, no se si no es el docente, no? Que te da la posibilidad de ver desde otro punto de vista a las familias, a los niños… (Nadia. Ex maestra comunitaria. Montevideo. 2013)

En este relato, podemos identificar que su trabajo cotidiano como maestra comunitaria estaba desplegado en distintos espacios y con múltiples actores: en el barrio, en los hogares, con los padres, con los niños, y con las instituciones que están en el barrio. Comienza la entrevista explicando que para ella fue *"una suerte"* no contar con espacio en la escuela para realizar sus talleres con los niños ya que al ser una *"maestra conocida en el barrio"* consiguió no sólo que le cedieran el centro vecinal, sino que la intendencia le dé recursos para pintarlo y acondicionarlo. Relata que a los niños les gustaba ir al centro vecinal porque era un lugar diferente a la escuela y se sentían como invitados especiales por las maestras comunitarias.

N: …. Y bueno creo que fue una verdadera suerte no trabajar (en la escuela) porque ellos se sienten como que van a otro lugar, ellos dicen "las maestras me invitaron a venir", entonces no siguen dentro de las paredes de la escuela, o

dentro de un salón de clase. El trabajo se produce en otro lugar, bueno en esa comisión vecinal hay mucho espacio entonces pudimos hacer la huerta. En el trabajo con las redes pudimos hacer un proyecto en el cual integramos en ese proyecto a distintas instituciones del barrio, y que trabajaran los niños junto con la gente de la tercera edad que iban a la Policlínica, haciendo jornadas, plantando árboles, haciendo jornadas de eficiencia energética junto con UTE que es la luz aquí, y con otras ONGs.
E: Y todas esas redes las fueron tejiendo Uds. con su trabajo como maestras comunitarias
N: Claro, entonces te permitió no sólo enriquecer la escuela sino enriquecer al barrio también con trabajos que fuimos haciendo todos juntos, los padres de los niños, con otras comisiones del barrio, coordinando con el liceo, con los CAIF que son quienes atienden a los niños antes de llegar a la escuela pero que no pertenecen a "Primaria", que atienden a los bebes pero que no como educación inicial que es a partir de 3 años aquí… (Nadia. Ex maestra comunitaria. Montevideo. 2013)

Se le pregunta si considera que esta posibilidad de trabajar en red con otras instituciones es algo particular que se da en ese barrio, y contesta que en general existe una buena predisposición de las instituciones por trabajar de forma conjunta, pero que depende de la predisposición con la que se encare el trabajo.

En general si, si tú te abres al barrio se da en todos lados. Cada uno le pone la impronta personal obviamente, pero generalmente todas las instituciones se abren a esto y empieza a darse un encadenamiento en el cual una cosa va trayendo otra... (Nadia. Ex maestra comunitaria. Montevideo. 2013)

Uno de los proyectos que emprendieron las maestras comunitarias de esa institución de conjunto con UTE (Administración Nacional de Usinas y Trasmisiones Eléctricas) y CEUTA (Centro Uruguayo de Tecnologías Apropiadas) fue la confección de "Ollas bruja", un artefacto creado con elementos reciclados que permite cocinar alimentos.

N: … ¿Qué logro esto? Logro que trabajáramos con 52 familias, entonces estaba gente que representaba al liceo, gente que representaba a los CAIF, gente que representaba a la policlínica del barrio, gente de la tercera edad, gente de las comisiones vecinales, gente de la escuela con padres y madres de los comunitarios.
Al año siguiente continuamos ese trabajo e hicimos hornos solares, a tal punto que esas madres han ido enseñando a otras madres de comunitarios a hacerlo
E: ¿Y esos hornos donde quedaron?

N: Esos hornos pertenecen a las familias y ellos cocinan en esas ollas.
E: ¿Quedan en las casas?
N: Quedan en las casas, cuando participaba una institución queda en la institución, pero cuando participaba el hogar se le daba no solo los materiales del cartón sino también los materiales de la olla, el recipiente
E: Esta bueno el ejemplo que me das porque yo pensaba, bueno, pensando "nueva forma de relación entre la escuela y la comunidad", bueno, materialmente, cuales son los proyectos que se hacen, como lo recibe la comunidad, como participan, está bueno porque se logró solución
N: exacto
E: sobre un problema concreto, lo que me pareció bueno era esto de que la participación era por actividades, por proyectos, porque la gente por ahí juntarse a hablar por ahí no le llama mucho la atención
N: No y además te digo que cuando hemos hecho reuniones de hablar han sido de temas que han propuesto ellos. Creo que es una línea de trabajo que le cuesta al maestro a veces porque tiende a ser enseñante ¿no? Y uno tiene que tener bien claro que si bien tú no te escapas de lo pedagógico, y en todo esto que yo te he hablado no te escapas de lo pedagógico…" (Nadia. Ex maestra comunitaria. Montevideo. 2013)

¿Qué tiene de particular el trabajo pedagógico de una maestra de nivel primario con adultos? Para Nadia, en el trabajo con adultos, el maestro *no se escapa de lo pedagógico*, pero se posiciona desde otro lugar en la relación pedagógica. Según ella, los maestros deben considerar a los adultos del barrio con los que trabaja como *pares*, es decir, el maestro debe salir del *rol de enseñante*, correrse de la posición asimétrica que sostiene cuando trabaja con niños, y trabajar como *nexo* no sólo entre la escuela y el barrio, sino también con el resto de las instituciones intervinientes en ese territorio, elaborando proyectos colectivos de conjunto con distintos actores e instituciones. En el trabajo entre pares, los roles de enseñante y aprendiz son rotativos, en función de cuál sea el objeto a enseñar y quien tenga ese conocimiento.

N: *Pero sí que cuando estas con pares, con adultos, ellos también tienen que levantar su autoestima y tienen que sentir y saber que ellos pueden y así como hicimos esta actividad que fue increíble porque aparte después las madres hicieron un recetario para UTE porque ellas fueron descubriendo como cocinar, como hacerlas, enseñaron a hacer a otros, eso en un grupo y en otro año teníamos una madre que era analfabeta y otra que estudiaba enfermería y dijimos ¿qué hacemos con tanta heterogeneidad? Bueno cada uno partió de sus saberes, entonces con la madre que era analfabeta nos enseñó a hacer tortas fritas y con la que estudiaba enfermería se hizo un taller de cuidados de accidentes en el hogar, de cómo prevenirlos y otra mamá que le gustaba mucho leer y escribir nos leyó poemas que ella escribía…*

E: Todo esto en el marco de las reuniones
N: De las reuniones con los padres. Entonces hay una infinidad de cosas para hacer, ¿y cómo vincularla con la escuela? bueno…podes hacer una obra de teatro y que los padres vayan a presentarla. Un año hicimos la historia dentro del barrio Casabó había una parte más nueva, entonces dos madres cuyos hogares íbamos hicieron la historia de ese barrio dentro del barrio, las filmamos e hicimos una maqueta y ellas fueron con los hijos a contar la historia de Punta de Sayago a la escuela y se dejó el video para trabajar en la escuela y se dejó la maqueta, entonces hay muchas cosas que se pueden hacer… (Nadia. Ex maestra comunitaria. Montevideo. 2013)

En el relato de Nadia es posible identificar distintas estrategias de trabajo con adultos, fuera de la escuela pero relacionado con esta. Su trabajo era un movimiento constante entre el adentro y el afuera de la institución, trayendo la historia familiar y social de esas familias y del barrio a la institución, creando una producción audiovisual y artística para continuar trabajando con esos recursos en otras instancias. Esos padres, tenían algo que aportar en el cotidiano escolar, y esa escuela, especialmente sus maestras comunitarias, supieron reconocer sus saberes, su experiencia de vida y generar proyectos socio-pedagógicos para que estos saberes sean dichos por las madres y sean escuchados por los niños de esa institución.

Nadia además explica que el proyecto de la historia del barrio surgió como estrategia para que la abuela, que era quien estaba a cargo de los niños en ese hogar, pueda tener una actividad que le resulte placentera, ya que atravesaba una situación familiar y social crítica. El itinerario que fue construyendo esta maestra en su práctica partió de la sensibilización que le produjo conocer la difícil situación que atravesaba esta familia cuando realizaba la línea de alfabetización en hogares hacia el diseño de un proyecto de memoria colectiva que implicaba la reconstrucción de la historia de vida de dos familias en la cual estaba expresaba también la historia del barrio, proceso que culminó con la presentación del mismo en la escuela mediante una obra teatral y la elaboración maquetas y de un registro audiovisual.

N:… la historia de (el barrio) la hicimos en el mismo 2005 porque surgió de una problemática muy seria que había en uno de los hogares, en el cual eso me hizo pensar que había que unir esos dos hogares para que esa abuela que se había hecho cargo de todos los niños de su hija, ese momento fuera un momento placentero también, sacarla de esa locura de alguna manera en la que vivía, porque aparte tenía un hijo psiquiátrico, bueno, era tremenda la situación. Y el buscar la posibilidad de unirlo con otra familia con otra

> *característica permitió que se enriqueciera ambas pero además esa abuela empezó a hacer un cambio, vos veías que primero se había bañado el día el llegamos, buenos después se tiño el pelo, se cortó el pelo, se preparaba para ese momento que era su momento, estaba con sus nietos, trabajábamos todos, pero era un momento a tal punto que el ultimo día leí un cuento, que dejaba un mensaje de todo lo que habíamos hecho, pero que era un cuento al fin, y el nieto fue a hacer un comentario del cuento y ella dijo "ah no, ahora me toca a mí" porque era la primera vez que alguien le leía un cuento, ¿no?* (Nadia. Ex maestra comunitaria. Montevideo. 2013)

Por último, rescatamos como características del trabajo cotidiano que desarrollaba esta maestra con los niños y sus familias, la flexibilidad y la creatividad para confeccionar en el momento de encuentro con las personas con quienes trabajaba estrategias socio-pedagógicas situadas, singulares, de esas que no se encuentran prefiguradas en una *receta* pedagógica universal.

> *N: Entonces por eso digo, vas buscando estrategias y cosas para realizar de acuerdo también al grupo, no poder ir como una receta armada. Lo mismo cuando vas al hogar, no podes decir bueno yo voy a ir a este hogar y voy a hacer una huerta porque capaz no tienen donde hacerla, o no podes ir y decir yo en este hogar voy a hacer un cuento o voy a hacer un juego o voy a hacer, eh…de acuerdo a lo que vas conversando con las familias va saliendo que hacer. Y hemos hecho huertas en los hogares y hemos hecho juegos y hemos investigado…en un hogar trabajamos el tema de la hepatitis porque en el hogar donde fuimos los niños habían tenido hepatitis y yo también en la misma época, entonces cuando yo me reintegre y ellos se reintegraron el tema que salió era bueno, qué era la hepatitis, entonces bueno hicimos un informe para que ellos lo contaran en la escuela…* (Nadia. Ex maestra comunitaria. Montevideo. 2013)

Como explica en su relato, el contenido pedagógico de estas estrategias, es decir, los saberes sociales y científicos en juego, provienen de "*de acuerdo a lo que vas conversando con las familias…".* Las familias son participes activos de la elaboración de estos proyectos socioeducativas. Y estos proyectos se concretizaron en distintos formatos didácticos-metodológicos: *juegos, cuentos, huertas, investigación* en ciencias naturales, confección de *informes* y socialización del mismo en la escuela. Su quehacer no es estático ni fragmentado, hay un movimiento, una circulación; lo que se produce en una casa o un espacio comunitario es socializado en la escuela, hay un trabajo que es trasversal a todas las líneas de acción. Con el trabajo de esta maestra y la apertura que tiene la institución para vehiculizar sus

propuestas, es posible afirmar que "*La escuela empieza a tener un lugar en la casa porque los padres comienzan a ocupar otro lugar en la escuela".* (Briozzo y Otros. 2006).

Martinis y Stevenazzi plantean que la "*flexibilización de la labor docente, a través del diseño de propuestas vinculadas a necesidades específicas de los niños, y la apertura de espacios sociales y comunitarios como espacios educativos constituyen dos de los aportes concretos del PMC al desarrollo de un modelo escolar renovado."* (2008:2 y 3) Sin duda, en la reconstrucción del trabajo cotidiano de esta maestra podemos ver cómo la flexibilidad, la creatividad y la atención con la que observaba la realidad en la que intervenía le posibilito elaborar propuestas pedagógicas situadas y con sentido para quienes sean protagonistas de las mismas y reconstruir espacios sociales, como el centro vecinal, en espacios educativos.

Marta

El trabajo realizado por Marta, ex maestra comunitaria de la localidad de Lavalleja, enmarcado con la línea de grupo de padres, da cuenta también de un proceso que implicó la elaboración continua de distintas estrategias para lograr, luego de años de trabajo, convocar a los padres a la escuela y realizar con ellos diferentes talleres y actividades.

> *…después trabaje en grupos de familias, implicó toda mi creatividad para organizar diferentes actividades por ejemplo los jueves yo tenía dos horas y media de trabajo con un grupo que era inestable el grupo* (…). *A mí lo que paso en estos 4 años fue que al comienzo fue muy difícil lograr el grupo de familias porque después comprendí que las familias no sabían qué hacer en realidad, al comienzo cuando comenzamos a hacer el estudio sobre las familias solamente una de las familias tenia educación de docente, o sea no era universitaria, los demás solamente habían comenzado el ciclo básico, algunos no lo habían terminado y otros ni siquiera habían podido terminar la escuela…* (Marta. Ex Maestra comunitaria. Lavalleja. 2013)

La maestra continúa comentando que en un comienzo ella no sabía qué proponerles a las familias y ni las familias sabían a qué se las convocaba. Explica que las familias creían que se las invitaba a realizar un trabajo manual, como pintar o trabajar la tierra y que en otras ocasiones *"pensaban que se les iba a pedir que escribieran o que leyeran, que hicieran algo que ellos sentían no podían hacer, entonces bueno fue todo un tema."* Seguramente, la incertidumbre y el desconocimiento del programa por parte de las familias

hicieron que durante el primer año de implementación del programa en esa escuela la participación en las reuniones que Marta convocaba fuera| muy escasa.

Finalmente, el trabajo dio frutos y se logró conformar un elenco teatral constituido por madres de los niños de esa escuela, algunas de ellas eran ex alumnas de la escuela y familiares de ellas. Durante el tiempo que Marta trabajó como maestra comunitaria, se conformó un elenco teatral que logro tener hasta sesenta mujeres y que funcionó durante cuatro años. Sus presentaciones eran en el local escolar al finalizar el ciclo lectivo. Además de este elenco teatral, se realizaron distintos talleres en los cuales algunas mujeres enseñaban distintas actividades (cocina, manualidades) y otras aprendían, y lo que producían lo vendían.

> *Los primeros meses, el primer año, costó mucho que fueran, entonces recuerdo en julio, agosto se hizo un fogón astronómico (...) fuego y luego observar las lunas y las estrellas (…) fueron el 80% de las familias de la escuela, ahí se explicó del programa de maestros comunitarios y ahí como que empezaron a engancharse, a ver que había otras cosas que se podían hacer. (…) Bueno luego seguimos con talleres (…)No vinieron muchas madres, habrán venido 12 madres, pero bueno ta (...)Y a fin de año un grupo estable ya de madres un grupo de 60, era un buen numero, porque eran 60 familias.(…) Un grupo de teatro, al comienzo muchas de las madres cuando yo les daba los guiones el primer día decían que no los querían leer y bueno ahí indagando me fui dando cuenta que eran analfabetas por desuso, que se habían olvidado de cómo leer de cómo escribir y bueno el grupo de teatro continuo por 4 años, este año se formó como tal pero las madres siguieron ensayando solas para que final de año hacer la obra…*(Marta. Ex Maestra comunitaria. Lavalleja. 2013)

La docente describe el proceso que implicó el trabajo en esta línea de la siguiente manera:

> *…primero fue una terapia, empezar a trabajar con ellos era media hora de hablarles, de escucharlos sobretodo y bueno en el momento que íbamos trabajando ir creando ese vínculo de confianza con el mismo grupo que estaban, llego un momento en que más que como una maestra ya me veían como amiga, entonces me contaban sus problemáticas, por ejemplo de violencia doméstica, de abuso (…) o sus expectativas de vida, eso fue todo un trabajo para mí porque me marcó mucho, quería ayudar a todo el mundo en realidad, quería hacer cosas que no podía. Recuerdo por ejemplo cuando una maestra trabajaba con esta madres en un club de ciencias que se había formado en Uruguay, con ella trabajábamos sobre la problemática de violencia*

doméstica, investigar a donde podían dirigirse por ejemplo en caso de violencia, cómo hacer una denuncia (…) y bueno recuerdo que dos de la madres que habían participado en el grupo estaban sufriendo violencia, llegando a unos niveles (…)Y cuando volvieron una de las mamás termino haciendo la denuncia porque era golpeada y en realidad todo eso que nos habían dicho que tenía una protección del estado y demás, en realidad no fue tan así, ella no pudo por ejemplo, se fue de su casa pero no obtuvo ninguna respuesta concreta (…) y recuerdo que un día yo estaba en mi casa preparando para ir a la escuela y fue llegando a pedirme disculpas a mi diciéndome que iba a volver con su marido porque no podía mantenerse, por ejemplo, entonces estas cosas te matan porque no forman parte de tu trabajo en sí a la vez, porque uno ayuda una persona, le hace conocer algo o le muestra una alternativa que después no puede sostenerse (…) y bueno ta, esas cosas eran difíciles, y después ya te digo, esto de los vínculos, esta todo el tiempo una red de contención para que no se crearan conflictos dentro del grupo y aprendieran a respetarse y a tolerarse con su individualidad, con su forma de hablar, con su forma de dirigirse al otro, y bueno después al final termino funcionando todo, bien..(Marta. Ex Maestra comunitaria. Lavalleja. 2013)

Marta explica que en un comienzo, su trabajo parecía más terapéutico que pedagógico y que las mujeres la percibían como *una amiga* a quien pedirle consejos sobre su vida personal. Su compromiso con las problemáticas que atravesaban estas mujeres la llevo a investigar sobre de la *violencia de la doméstica* y asesorar a las mujeres que eran víctimas. El compromiso social que tenía esta maestra con las mujeres con las que trabajaba le hizo sentir que la responsabilidad de ayudarlas a solucionar todas sus problemáticas. Y las mujeres, a su vez, se sentían en falta si no podían mantener lo que se habían se habían comprometido con Marta. Ella se posicionaba como mediadora frente a los conflictos internos entre las mujeres que eran provenientes de distintos sectores del barrio.

Las experiencias de trabajo en la línea de grupo de padres de Nadia y Marta tienen sus puntos en común que las diferencian de las propuestas que otros maestros comunitarios han intentado llevar adelante sin resultados favorables. Estas experiencias nos dan la pauta de que, la línea de acción de por sí no es imposible de llevar a la práctica, pero que precisa ser trabajada en articulación con otras instituciones y empleando distintas estrategias para que la misma **tenga sentido** para todos los actores e instituciones involucrados (docentes, padres, alumnos, escuela y otras instituciones barriales/ estatales, etc.) No es posible hacer un instructivo generalizable sobre cómo trabajar esta línea; lo que sí podemos identificar al

reconstruir el trabajo cotidiano realizado por estas maestras es que, ellas han generado espacios de aprendizaje activo y colectivo, es decir, no se les han propuesto a los padres reunirse a "hablar" sobre algún tema en particular, ni se han propuesto enseñarles un contenido específico como sí lo hacen con los niños, pero si han construido proyectos que tenían **sentido** tanto para los padres como para la escuela como para las otras instituciones y vecinos involucrados.

Dispositivos de trabajo con niños: *Integración educativa*

Las líneas de acción destinadas al trabajo en dispositivos grupales con los niños son integración educativa, aceleración y transición educativa. Las dos primeras fueron creadas en 2005, mientras que transiciones educativas fue formulada en el segundo semestre de 2013.

En la línea de integración educativa se trabaja con aquellos alumnos que tienen dificultades para integrarse en el grupo clase, ya sea porque tienen problemas para comunicarse y relacionarse con los otros niños como porque tienen "mala conducta". Muchos de ellos, a su vez, tienen bajo rendimiento académico. Los maestros comunitarios, con diferentes criterios, conforman grupos pequeños con niños de distintas edades y trabajan en contraturno con ellos, generalmente bajo la modalidad de talleres. En algunas escuelas, estos talleres lo realizan de conjunto con el profesor de educación física.

En cuanto al espacio físico en el que se realizan los talleres de integración, algunos maestros cuentan con un salón específico para desarrollar sus actividades en la escuela y otros lo realizan en espacios comunitarios, como centros vecinales y teatros comunitarios[19]. Enmarcados dentro de este dispositivo, los maestros crearon estrategias pedagógicas e itinerarios didácticos novedosos en lo que respecta a la educación de niños.

[19]Las experiencias de trabajar en estos espacios "no áulicos" las analizaremos en profundidad en el apartado "El costado comunitario de ejercer la docencia"

Estrategias pedagógicas e itinerarios didácticos en la línea de integración

Si analizamos el trabajo pedagógico realizado por los maestros comunitarios de distintas escuelas en esta línea, podemos identificar que todos consideran necesario realizar actividades que les permitan a los niños mejorar su *autoestima,* salir de la posición de "no poder", "no saber" y colocarse en el *lugar de la posibilidad*[20].

> *D: ...especialmente trabajás mucho la autoestima que es la base del maestro comunitario*
> *E: ¿sí? ¿Porque decís que es la base?*
> *D: La base, porque generalmente trabajas con niños que están con un nivel de autoestima, de falta de confianza muy bajo (...) en el grupo de integración que es otra línea, son niños que por ejemplo no saben trabajar en equipo, que tienen dificultades para relacionarse con sus compañeros, entonces uno trata de crear ese clima para poder valorarse y poder integrarse en los grupos…* (Dalma, ex Maestra Comunitaria, Montevideo. 2013)

> *N: ...En la de integración paso a llamar integración educativa porque de alguna manera los niños que tienen dificultades para integrarse tienen dificultades de aprendizaje o porque falta mucho o porque entro tarde, diversas razones que hacen…*
> *E: Dificultades para comunicarse…*
> *N: Para comunicarse, entonces de alguna manera ese niño tiene que ir integrándose y el hecho de que haya grupos más reducidos y que el maestro comunitario trabaje con menos niños, hace que ese niño pueda ir soltándose mucho más, sintiéndose más seguro, trabajando desde la posibilidad…* (Nadia. Ex maestra comunitaria. Montevideo. 2013)

En términos didácticos y metodológicos, coinciden en la importancia de trabajar con grupos reducidos**,** aunque existen distintos criterios para agrupar a los niños, por edades, por bajo rendimiento académico, por dificultades para integrarse en los grupos áulicos, etc. El trabajar con grupos más pequeños es valorado positivamente por los maestros comunitarios, consideran que es condición para poder atender a cada niño de un modo personalizado teniendo en cuenta la diversidad de intereses, problemáticas, niveles y ritmos de aprendizaje.

[20] Más adelante, cuando analizaremos específicamente los desafíos con los que se encuentran los maestros comunitarios en relación a la inclusión educativa de niños que atraviesan diversas problemáticas, veremos que el trabajo sobre la autoestima de los mismos vuelve a ser un punto clave para los maestros comunitarios.

J:…tratamos de partir de actividades que veamos que las pueden cumplir, donde ellos se sienten en el lugar de poder hacer, en el lugar del que tiene éxito, que esa posibilidad la da el pequeño grupo , a veces el maestro en la clase es difícil poder identificar, poder proponer para la diversidad para 30 niños, no? (Jorge y Anabela. Maestros comunitarios. Montevideo. 2013)

Nadia considera que lo que diferencia el trabajo que realiza como maestra regular y el trabajo en la línea de integración no son tanto las propuestas pedagógicas en sí ya que podría trabajarlas en ambos ámbitos, sino el número de niños con los que trabaja simultáneamente.

…creo que los que hemos optado por el trabajo comunitario hacemos en los dos lugares muchas de las mismas estrategias que usas en un lado en el otro. La mayor diferencia creo que radica en que mientras en un lado tenes 30 niños para trabajar en el otro es 10- 12 niños. (Nadia. Ex maestra comunitaria. Montevideo. 2013)

En cuanto a los niños con los que se trabaja en esta línea, Marta explica que seleccionaba no era sólo aquellos que con *"problemas de conducta"* sino también para "*para niños que tienen bajo autoestima o que tienen timidez en clase, que son buenos pero no se animan a relacionarse con otros."* Por ejemplo, *"Recuerdo un niño que tenía buenas notas, pero no salía de su salón para merendar o para jugar en el recreo, ese también es un niño para integración."* Organizaba a los niños en grupos según las edades y consideraba que el trabajo en grupos reducidos permitía atender de forma personalizada aquellos niños que tenían "mala conducta" en clase.

…una particularidad bastante este, que compartíamos con otras maestras comunitarias era que aquel chiquilín que era insoportable en la clase por decirlo de alguna manera, en un grupo más pequeño, lograba controlarse o uno podía atenderlo más personalizadamente entonces la conducta no era tan mala. (Marta. Ex maestra comunitaria. Lavalleja. 2013)

Además de los niños con dificultades para la integración, Marta seleccionaba a un niño que actué como un "líder positivo".

Y además dentro del grupo tiene que haber un líder que sea positivo, o sea un chiquilin que no tenga ningún tipo de problemática y que pueda ser un poco el mentor de los otros, estimular a los otros, para poder desempeñarse en forma correcta o respetando la formación del grupo y también estimular a los otros a que participen, que juegue ¿no? (Marta. Ex maestra comunitaria. Lavalleja. 2013)

Explica que la idea de incorporar a un "líder positivo" surgió como parte de los lineamientos de la tarea del maestro comunitario que les dieron en un comienzo, a su vez, considera que esta es una metodología apropiada ya que en las escuelas hay muchos niños que son seleccionados para ser incluidos en la línea de integración, y el hecho de contar en el grupo como un "líder positivo" a quien "imitar" puede colaborar en su proceso de integración y de *escolarización,* que supone reconocer una cultura institucional y actuar conforme a esta.

Vos tenes que trabajar con 40 niños en el año, llega principio de año y digo vamos a empezar a trabajar con 20, en mi caso particular terminaba trabajando con 32 ya de entrada, hay maestros que trabajaban con 80, porque en escuelas de contexto son muy pocos los niños que en realidad no tienen ninguna dificultad. Pero bueno uno tiene priorizar y ponerse muy firme en lo que sea. Entonces bueno de las formas de trabajo que pensé desde el comienzo era eso, uno puede imitar un modelo cuando lo tiene, uno puede saber qué es lo correcto, uno puede empezar adecuar su conducta, lo cree que es o lo que está considerado que es aceptado cuando también lo ve, entonces en un grupo más reducido de 8 tener una persona que no tenía dificultad, que a la vez era buena compañera, que está dispuesta a ayudar a otro, está implícito que estaba con esa misión. En una oportunidad yo fui a hablar con una chica de mi clase y yo le dije Candela te parece que vengas para maestros comunitarios, y ella me dijo "pero yo no tengo problemas", "no, maestro comunitario no es un grupo para chicos con problemas, es un grupo donde todos nos ayudamos, todos aprendemos" (...) y ella comenzó a venir e implícitamente se dio cuenta cuál era su rol dentro del grupo con la misma marcha y ella sintió la ayuda que le prestaba a los otros (...) nadie se lo dijo, pero desde el momento en que comenzó a ver cómo era la dinámica del grupo (...) El hecho de tener un chico sin problemas tenía que ser un líder positivo (Marta. Ex Maestra comunitaria. Lavalleja. 2013)

Esta estrategia pedagógica da cuenta de cómo todo aprendizaje es social y que no sólo del maestro aprenden los niños. A su vez, introduce una problemática que parece olvidaba en la pedagogía actual, que es el análisis de las relaciones sociales que se dan al

interior de los agrupamientos que se dan en la escuela y los roles que asumen sus integrantes.

Trabajo de integración social y educativa con quienes no encuentran su lugar en el grupo-clase

Hay niños que por la situación en la que viven, su personalidad, su trayectoria escolar, la composición del grupo clase que tienen asignado, la propuesta educativa que desarrolla la maestra y por otros tantos motivos que es imposible seguir enumerando aquí, no encuentran un lugar para desarrollarse de un modo positivo en el grupo clase y queda encasillado en una posición que no le permite integrarse social ni educativamente. Cuando se dan estas situaciones, desde la institución se solicita la intervención de los maestros comunitarios.

Este fue el caso de un niño con el que trabajaban Jorge y Anabela. El niño tiene una trayectoria escolar signada por la repetición y el ausentismo y es alumno de la escuela que funciona a la tarde en el edificio donde trabajan estos maestros comunitarios. El cursa en el mismo horario en que trabaja con los maestros. Plantean que *"la idea es sacarlo un poco de la clase (...) Para descomprimir un poco (...) Para que tenga menos horario en su clase para que el rato que está en clase pueda estar…porque no sostiene muchas horas dentro del grupo, ¿no?".* A su vez, realizan un trabajo coordinado con las maestras comunitarias y la directora de la escuela a la que va el niño, quienes están teniendo un trabajo más sostenido con la familia del mismo.

> *…ingresa en 3° año, con 12 años y casi sin escolaridad porque tenía muchas inasistencias y no logra hacer una buena integración y hacen una aceleración a 4to (...) administrativamente estaba en la escuela pero repetía por faltas, había repetido 3 veces 1°, 3 veces 2° y había repetido 3°, estaba cursando 3° por segunda vez. Llego a esta escuela, a la escuela 50, a mitad de año con esa historia de escolaridad, porque vivía con su papa en otro barrio, ahora vive con su mama y vino a esa escuela. Pero al integrarse con esa historia a su grupo de 3ro se dieron bastantes dificultades y bueno dos días a la semana él se integra a uno de los grupos, a dos de nuestros grupos de integración porque un día viene a uno y otro día viene a otro.* (Jorge y Anabela. Maestros comunitarios. Montevideo 2013)

En otras escuelas que tienen doble turno esta problemática se repite, y son las maestras de aula quienes "derivan" en el maestro comunitario que esté trabajando en ese turno los niños con problemas de integración grupal. En una reunión zonal de maestras comunitarias de una localidad cercana a Montevideo a la que asistí, se dio una conversación sobre esta situación entre dos docentes. Estela comenta que "*hay otros niños que ahora vienen conmigo porque no trabajan bien en su grupo (...) motivo de derivación a la maestra comunitaria, por salud mental de la maestra de aula"*Gimena, maestra comunitaria que recién comienza en este cargo, le sucede lo mismo, explica que *"le mandan niños que se portaban mal en su curso (....) empecé con manualidades- línea de integración-al principio no sabía qué hacer, estaba desbordada. Ahora es un placer. A contratuno tenía niños en el hogar, ahora tengo todos"* (en el mismo turno en que van a clases). Según la docente*, "son situaciones límites (...) agresiones entre alumnos, alumnos y maestras"*. Comenta, "*yo pensé que iba a ser peor, pero logré trabajar. - . Anda a llamar a los padres de ese niño- madre presa, padre preso, abuelo...*" desde la escuela donde trabaja Gimena consideran como una solución que ella atienda a estos niños en su horario de clase, y que desde la dirección le han dicho que *"los recursos se tienen que usar para solucionar las problemáticas de la institución".*

Estos son casos distintos ya que, no son niños que han dejado de asistir a clases, sino que, por que "se portan mal", agreden a compañeros y maestras, las docentes los "derivan" al espacio de maestros comunitarios que esté de *turno.* Es decir, se supone que los maestros comunitarios trabajan con los niños en contraturno al horario en el que ellos van a clases y que el trabajo con los mismos no reemplaza espacio de la clase con su curso, pero en estos casos, la escolarización de estos niños no es en el salón de clases tradicional con su maestra y sus compañeros. Aquí la pregunta formulada por Jorge anteriormente vuelve a tener sentido, *¿hay otra posibilidad en la escuela donde estos niños puedan encontrarse que no sea el formato grupo-clase tradicional?* Nos preguntamos, por qué en el espacio de trabajo con los maestros comunitarios si encuentran *un lugar* y no lo logran en el aula, por qué los maestros de aula no pueden trabajar con ellos y los maestros comunitarios sí. Será porque trabajan desde un encuadre metodológico diferente, por no seguir un programa basado en diseños curriculares, por desarrollar estrategias didácticas distintas a las típicamente escolares, por trabajar con grupos reducidos, por una cierta

relajación en cuanto a los dispositivos de evaluación y control a los están sujetos tanto estudiantes como docentes. Será porque el vínculo maestro comunitario – alumno es distinto al que se entabla cuando el docente se posiciona como "la autoridad" frente un grupo numeroso de alumnos en su clase y, a su vez, en ese entorno, el niño con problemas de integración se posiciona como el "sujeto rebelde". Son múltiples las hipótesis que podemos aventurar como posibles respuestas a esta pregunta, pero sin duda algo de la práctica cotidiana de los maestros comunitarios está haciendo posible que se generen en la escuela otros espacios/tiempos educativos para aquellos niños que no pueden habitar, de un modo que sea positivo para ellos y para el conjunto de niños que conforman un curso, los formatos de clase grupales tradicionales.

Sin embargo, es importante mencionar que no todos los problemas relacionados con la inclusión educativa los pueden resolver los maestros comunitarios. Por ejemplo, están los casos de aquellos niños con patologías psiquiátricas severas que no reciben atención medica ni psicológica y con los cuales los maestros comunitarios se les demanda que trabajen. Tal fue el caso de un niño en particular que no pudo resolver su inclusión grupal ni siquiera en el grupo de integración y que los maestros decidieron que deje de participar de ese espacio porque perjudicaba los procesos colectivos.

> *J: Y ese niño dejo de participar, dejo de participar si…Porque la evaluación que hicimos fue: no estamos encontrando el camino. Y qué empieza a pasar en ese no encontrar el camino, se empieza desvirtuar el espacio (…) Y bueno, dijimos: asumamos nuestras limitaciones, porque no... Reivindicando su derecho a permanecer qué queda después, bueno si, está, ¿estápara qué? Para seguir identificado en el lugar del niño que no hace, que golpea, que rompe, o que no hace. Y me parece que nosotros también tenemos que tener en claro que hay cuestiones que están fuera de nuestro alcance y reconocer nuestras limitaciones. No todas las situaciones escolares que se dan en un niño serán resueltas en comunitarios, hay niños que requieren una atención específica, una atención psiquiátrica específica, una atención fonoaudiológica específica que, que no hay respuesta, repito: no todo lo que no pueda lograrse en la escuela se va a lograr en comunitarios, hay otros*
> *E: No todo es una respuesta pedagógica*
> *J: Claro, ahí está, hay otros técnicos que tienen que intervenir, y sino intervienen hay procesos en los niños que se dan, nosotros no tenemos las herramientas para encaminarlo bueno, en ese caso particular ¿Qué le estamos aportando? No lo estamos aportando, y no solo no le estamos aportando a él sino que empieza a desvirtuarse lo de los demás, así no sirve el espacio ni para*

él ni para los demás, y bueno en ese caso particular tomamos esa decisión, si...
(Jorge y Anabela. Maestros comunitarios. Montevideo 2013)

También, haciendo alusión a la necesidad de intervención de otros profesionales para garantizar el derecho a la educación de niños con enfermedades de salud mental, en una reunión zonal de maestros comunitarios en la escuela en una localidad cercana a Montevideo en 2013 en la estuvimos realizando una observación se debate sobre un caso similar. En ese momento en la reunión estaban Susana, maestra comunitaria, el director y la vicedirectora de la institución, y un *asistente territorial* del Programa de Maestros Comunitarios. José, un niño con un "espectro autista" con el cual Susana trabaja en el horario en que el niño debería ir a clases. Este niño va a 2° año, repitió primer año una vez. La docente comenta que no sabe qué hacer con él. El asistente territorial plantea la pregunta si es un niño para atender desde el Programa de Maestros Comunitarios. La vicedirectora explica que en la escuela han diseñado un cronograma para incluir al niño en distintos programas porque después del 1er recreo "*no puede permanecer dentro del aula"*. Un día "*va con la maestra de apoyo*", dos días con Susana y otro día se queda en dirección con ella.

Esta toda la institución comprometida con la educación de este niño pero no logran coordinar con la familia. La vicedirectora comenta que hasta ha ido a la casa el director junto con la maestra comunitaria y no los han atendido bien. Susana explica que no los aceptan en la casa, que los atienden desde el portón. A su vez, explica que la madre es *analfabeta* y que otras instituciones presumen que esa familia atraviesa una situación de violencia doméstica. Se menciona que con el trabajo con una asistente social "*lograron que tengan cédula"*, pero que la "*situación familiar es muy irregular, no sabían bien la edad de los niños*." Se menciona que se trabaja también con el médico de la policlínica, "*hay muchas instituciones involucradas-interesadas en esta familia"* dice la maestra. El director interviene en la conversación explicando que es *una "situación muy complicada y que la única aliada parece ser la asistente social del Equipo de Escuelas Disfrutables quien ha logrado intevenir con cierta autoridad en la familia*." Señala, "*no hemos logrado una propuesta educativa para él"*. La vicedirectora explica que "*de esta forma* están *sosteniendo a la maestra de aula y a los compañeros de clase"* con quienes el niño se relaciona de modo agresivo. La maestra comunitaria señala, "*yo no puedo. Recién ahora m*

está hablando (...) habla muy poco, todos los hermanos hablan poco" y comenta que estaba esperando que desde INTERIN (Atención Intersectorial e Interdisciplinaria para el Desarrollo y el Aprendizaje, la Promoción de Derechos y el Fortalecimiento de las Instituciones Educativas) le digan cómo podía trabajar con este niño, pero que como los padres no lo envían a INTERIN ellos tampoco terminaron el diagnostico ni lo están atendiendo al niño". Finalmente, el asistente territorial pregunta si hay posibilidades de que INTERIN vaya a la escuela a atender al niño o que la maestra comunitaria lo lleve hasta allá pero el director explica que eso no es posible. Como avances el director señala: *"esta domesticado. No sabes lo que era"*. El asistente territorial les dice que desde la Coordinación del programa están para ayudarlos y termina la conversación sobre este caso. Si bien desde la escuela no han encontrado el modo de trabajar pedagógicamente con José, su manera de abordar la problemática de cuenta de un compromiso por la educación del niño y de una voluntad por trabajar con su familia y coordinar esfuerzos con otras instituciones y programas estatales.

Construcciones metodológicas para la integración pedagógica y social

El trabajo que realizan Jorge y Anabela en la línea de integración es organizado en dos modalidades. En una trabajan con niños de primer y segundo año que tienen bajo rendimiento, hacen mayor hincapié en lo curricular y trabajan específicamente contenidos de lengua y matemática. Consideran que el trabajo que realizan en este dispositivo es una adaptación de la *línea de aceleración* aunque no trabajan con niños que tengan necesariamente "sobreedad" pero que tienen dificultades para seguir el ritmo de enseñanza del grupo clase y en este sentido necesitan contar un mayor acompañamiento para alcanzar los aprendizajes previstos a para su curso. Y en la otra modalidad trabajan con niños de todos los cursos que tienen problemas para la integración grupal.

> *J- Nosotros tenemos dos grupos de integración bien marcados que están compuestos por interclase, están mezclados niños de 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° y un grupo que es de integración, formalmente de integración, que está conformado por niños de 1° y 2°, donde la modalidad de trabajo es parecida, pero a la hora de acercarnos a la lengua o la matemática, va mucho más específica a atender características parecidas porque están cursando esos grados de 1° y 2°,*

entonces tratamos en ese grupo en particular de bajar más a lo curricular en la parte de lengua y matemática (…)
E- Porque no son niños que tienen problemas de integración en el grupo sino más bien
J-bajo rendimiento
E-Sería como una manera de adaptar idea de aceleración
*J- La aceleración en sí no se da pero el objetivo de trabajo es similar, tratar de que cumpla, de que vayan alcanzando las metas de los grados que cursan, estem...pero lo que si ahí trabajamos con la identidad del programa que tratamos de partir de las potencialidades, que tratamos de partir de actividades que veamos que las pueden cumplir, donde ellos se sienten en el lugar de poder hacer, en el lugar del que tiene éxito, que esa posibilidad la da el pequeño grupo... (*Jorge y Anabela. Maestros comunitarios. Montevideo. 2013)

Tal como se expresa en el fragmento anterior, los maestros comunitarios en la línea de integración generan actividades en las cuales los niños sientan que *pueden hacer, partiendo desde las potencialidades* y no desde las limitaciones. En general trabajan en la modalidad de talleres o proyectos, realizando actividades prácticas que conllevan algún tipo de desafío cognitivo pero siempre contemplando los intereses de los alumnos con los que trabajan.

Como hemos explicado anteriormente, Jorge y Anabela organizaron el trabajo en línea de integración en dos dispositivos grupales. Para el dispositivo destinado a niños de distintos cursos con dificultades para su inclusión grupal realizaron una *"construcción metodológica"* (Edelstein, G. 2011) que plasmaron por escrito en un artículo con el objetivo de que forme parte de las publicaciones que se realizan desde la coordinación del Programa de Maestros Comunitarios.

J: Nosotros le dimos una fisionomía al trabajo que tiene que ver con la experiencia y con lo que fueron si el trabajo de lo que está hecho en la coordinación del programa pero también con la experiencia de trabajo y nosotros decimos está enmarcado en la línea de integración y ahí nosotros pensamos una fisionomía en la tarea diaria y una fisionomía en la planificación anual que lo marcamos ahora nosotros, escribimos para la publicación no se si se aprueba o no, pero este…un poco emulando la sala de psicomotricidad también pensamos que el espacio está marcado por 4 momentos que es: la recepción de los niños donde se conversa con ellos, cuentan cosas que les pasaron, también cómo les fue en la mañana, como les fue en el paseo, en el campamento, también de que el niño pueda contar lo que pasa, lo que siente, lo que vivió, que el otro lo escuche
A-Incorporando cuestiones de la cotidianeidad, bueno si fue a un partido, si fue

E: Un momento de dialogo
J: ahí está, un momento de diálogo, de encuentro, de compartir lo vivido, la vivencia y también de poner en palabras lo que siente ¿no? Después está el momento de realizar la propuesta que aparte en lo que fue la visita a las casas y los primeros días de encuentro hemos marcado en que comunitarios siempre hay una tarea y la definiéremos con ellos, la propondremos nosotros, la hiciéremos acordando, pero siempre el encuentro tiene una tarea, algo que vamos a hacer y que en ese momento va a haber que respetar el material de trabajo, el trabajo y el compañero como únicas reglas básicas, no hay más que eso, venir a hacer una actividad y esa actividad debe hacerse en un marco de cuidado al otro y de cuidado al material, hay bueno muchas cosas pueden pasar pero respetando eso como esencia, como una forma de no marcar demasiadas condiciones, sino un espacio con cierta flexibilidad en el funcionamiento pero con un marco. Este bueno conversamos, se plantea la actividad y después esta la ejecución, este…y bueno de esa ejecución tiene que haber un producto que estará terminado, que estará sin terminar pero que se avanzó pero no se pudo terminar pero bueno algo paso, o era un juego pero bueno lo hicimos... (Jorge y Anabela. Maestros comunitarios. Montevideo. 2013)

En el texto que sostienen que para alcanzar el objetivo que tiene el Programa de *restituir el deseo de aprender en los niños,* fortalecer la autoestima en ellos es un "*paso estrictamente necesario".*

…es necesario reposicionar a aquellos alumnos que, por diversas causas, están ubicados en el lugar del no saber, no poder, el que se "porta mal". Se observa claramente la inseguridad de estos al enfrentarse a propuestas. Entendemos que en estos casos debemos comenzar trabajando en modificar la mirada que el niño tiene de sí mismo. Para ello los maestros debemos pensar estrategias para lograrlo y aplicar metodologías participativas, colaborativas, donde la horizontalidad en la toma de decisiones este dada, al mismo tiempo que el compromiso y la responsabilidad con su cumplimiento. Intentamos establecer una dinámica de trabajo donde los docentes facilitemos la ejecución de propuestas que se definen colectivamente. Pero las propuestas salen del grupo, de cada integrante. La situación que buscamos es que propongan, para que luego se comprometan con lo que propusieron u acordaron hacer.

La modalidad se define con una dinámica diaria que despliega una rutina que pronto es incorporada y disfrutada por todos quienes hacemos el espacio comunitario. Una práctica enmarcada en cuatro tiempos educativos:

- Nos encontramos. Al llegar conversamos sobre nuestro día, o alguna vivencia especial, positiva o negativa, que queramos compartir. Se abre también como espacio de preguntas emergentes…

- Luego ¿qué hacemos hoy?, repasando el eje de trabajo proponemos la actividad a desarrollar, que en general ya es conocida por el grupo aunque no

su desarrollo (cocina, manualidad, plástica, construcción, alguna reparación, escritura, lectura).

- Y entonces el hacer, combinado con la charla, las risas, los enojos, el esfuerzo, la frustración, el asombro, las resoluciones, el disfrute.

- Por último el cierre convoca, evaluación, sentimientos provocados, despedida, proyecciones. Una mirada sobre lo que pasó con la propuesta del día, sobre el producto de la jornada y sobre lo que me pasó mientras lo realizaba. (Fragmento de un artículo en elaboración escrito por Jorge y Anabela. Maestros comunitarios. Montevideo. 2013)

En cuanto a los proyectos concretos que realizaron en esta línea, Jorge y Anabela cuentan tienen "líneas de trabajo". Una fue la elaboración de títeres, que implicó realizar *manualidades* y también el trabajo corporal de roles y normas. Como fue la primera línea de trabajo que realizaron, sirvió también para que los integrantes del grupo se conozcan entre sí.

J: ser consciente de mi cuerpo del movimiento que le quiero dar a él (...)algunas actividades culturales que no partían específicamente del títere, jugaban a los karatecas y en enfrentarse los grupos y había que ir haciendo un movimiento y el otro le respondía y como algunas propuestas corporales de primero de deshielo, de desinhibición, de tratar de poder disfrutar del movimiento corporal para después asociarlo al movimiento del títere que pasara por el cuerpo para después si empezar a construir títeres, construir guiones, guiones como por ultimo empezar con improvisaciones en conjunto y
A: (...) también eso fue no en un momento inicial, inicial pero si como en el medio de un trabajo en que los grupos se comenzaban a integrar, ellos se empiezan a conocer y bueno esto los obligaba a armar todo un plazo, para poder trabajar juntos
E: Claro porque son chicos de distinta edad que no se conocían entre sí.
J: Claro, claro..." (Jorge y Anabela. Maestros comunitarios. Montevideo. 2013)

Otra línea de trabajo que desarrollaron fue la de "cocina" en la que elaboran distintas recetas propuestas por los niños en la cocina de la escuela o haciendo fuego en el patio de la escuela junto con la huerta. Este proyecto está ligado a otra eje de trabajo que fue realizar un reconocimiento especial de los cumpleaños de los niños del grupo,ya que muchos desconocían cuando era su cumpleaños, en su familia realizaban un festejo en su honor y los maestros comunitarios decidieron que por lo menos en la escuela se iba a *reivindicar el día de su nacimiento y reconstruir su historia de vida.*

J- …Después en eso de la cocina lo fuimos volcando a, a...
A y J- a los cumpleaños
J- porque veíamos que, otro tema de que es su propia historia, que fue como eje de trabajo recomponer sus historias, sus familias que la dibujaran, que nos contaran, que la presentaran, que los demás al conocernos al principio
A-Vivencias y anécdotas es algo que aparece siempre, el espacio que estamos sentados viste es este, y acá estamos con ellos y siempre está la historia familiar, siempre hay una historia familiar para contar y bueno la historia familiar relacionada con los cumpleaños siempre ha sido como muy fuerte ¿no? las vivencias o
J- Fuerte porque hay varios niños que no saben qué día cumplen
A-Que no saben qué día cumplen y que
J- Su propia historia no saben cuándo empieza, no saben cuál es el día de su cumpleaños. Muchísimos que no lo festejan
A-Que no los celebran
E- ¿Por cuestión económica?
J- Y eso es lo que nosotros estamos reflexionando, que nuestra reflexión es que no es estrictamente por una cuestión económica sino por un poco por esto que decíamos la perdida de la energía vital en el niño y a veces en la familia, la desorganización…y porque justamente lo que queríamos remarcar con ellos es que es se podía organizar el cumpleaños y que no es por una cuestión económica porque un poco de harina y con algunas cosas que traían ellos o íbamos a comprar, hacíamos los mandados, veíamos cuanto costaba y un cumpleaños cómo se hacía, y bueno hacíamos una torta y pizza y poníamos unos guirnaldas y hacíamos un juego y listo era un cumpleaños, pero esa fecha estaba, habían alguien que estaba
E- Que pensaba en ellos
J- Que pensaba en ellos, que tenia preponderancia, que era reconocido particularmente
A-Por supuesto, no es un día menor, es el día que naciste, eso está bueno
J- como parte de la personalidad, de la historia de vida, como parte de una como una cosa a reivindicar, por lo menos acá había un cumpleaños, algunos lo festejaban también afuera otros no, era el único cumpleaños y en la cocina fuimos viendo que como dato eso de las cosas que ellos contaban y dijimos bueno vamos a empezar a festejar los cumpleaños, cuando hay cumpleaños vamos a integrar la tarea de cocina asociada los cumpleaños (Jorge y Anabela. Maestros comunitarios. Montevideo. 2013)

Analizando esta actividad, podemos inferir que festejar sus cumpleaños es una manera de demostrarles que desde la escuela se los reconoce y se los valora, lo cual puede ser un camino para que ellos modifiquen su autopercepción. Esta actividad es un modo se situar el *tiempo del niño* en el tiempo simbolizado por el calendario, una forma de inscribir el *tiempo vital* en el *tiempo social*.

Identificamos además que lo lúdico, el arte y el contacto con la naturaleza es una constante que se repite en el relato de los maestros comunitarios. A su vez, siempre se hace alusión a actividades prácticas y grupales.

> *…trabajando desde la posibilidad, en otras actividades que tienen más que ver con lo lúdico, con la narrativa, con la literatura, con el teatro, con hacer una huerta, entonces este... a partir de ese momento que no pasa por otra cosa que no sea que eleven su autoestima verdad? y que se sientan que ellos son capaces de, y que pueden...entonces a partir de ahí…lo que se fue dando es que en esa integración también pasaba por el ir viendo cuales eran las dificultades de aprendizaje. El programa atiende en especial la parte del lenguaje, entonces yo te nombraba el teatro, la narrativa. A través de proyectos que hemos ido realizando hay un cambio enorme. El teatro es fascinante, a través del teatro logras que haya niños que no se expresan, que están en la clase y no sabes si vino o no vino, que puedan actuar. Entonces a través de esa actuación trabajas el autor, trabajas distintos cuentos, trabajas valores, desde lo pedagógico pero desde una forma distinta…* (Nadia. Ex maestra comunitaria. Montevideo. 2013)

> *M: Además hay que tener en cuenta que estos chiquilines se comportan mal porque no tienen los aprendizajes del grado entonces se aburren en clase o porque no puede hacer lo que la maestra le propone por ejemplo, pero el estar allí trabajando lo que ellos querían hacer porque eso era la básico, que estuvieran haciendo lo que ellos querían, entonces ese momento que estaba realizando la tarea que él quiere le resultaba atractivo el trabajo, a mí no se me dificultaba el trabajo en el grupo con los chiquilines. (…) mi línea de trabajo tenía que ver con lo que los chiquilines querían, mi primera reunión con ellos, con ocho– diez niños que tenía por grupo era preguntarles que les gustaría hacer durante el año, que cosas les gustaba y a partir de eso ellos iban mismos fijando sus objetivos para el trabajo del maestro comunitario, objetivos que pasaban por pasarla lindo, divertirme, aprender a cocinar, hacer juegos, crear cosas. A partir de esos objetivos como grupo yo tomaba esos intereses para delimitar o para armar mi plan de trabajo con ellos, siempre el eje era que pudieran aprender creando o haciendo lo que ellos querían, por ejemplo un año que ellos querían cocinar bueno teniendo en cuenta la canasta que recibían los padres íbamos viendo que podían preparar, calcular, leer recetas de libros de cocina, hablar de nutrición, de las partes del cuerpo, de aparato digestivo, del aparato circulatorio, la vida saludable, el medio ambiente. Entonces a partir de esos temas hacían lecturas, diferentes niveles de lectura para cada chico del grupo porque no todos podían hacerlo igual y luego escribir, por ejemplo, el blog fue creado como excusa para escribir lo que ellos hacían en clase, para usar la XO[21] y que los padres supieran para*

[21]Las Xo son los nombres que tienen las netbooksque el gobierno les entrega a los alumnos por el Plan Ceibal. Muchas maestras comunitarias utilizan este recurso con los niños y sus familias.

que la usaban porque en principio fue así y bueno creamos un boletín recuerdo, revistas… (Marta. Ex maestra comunitaria. Lavalleja. 2013)

Ambos testimonios dan cuenta de la diversidad de propuestas didácticas que los maestros comunitarios construyeron para trabajar en esta línea. Itinerarios didácticos que integraban propuestas lúdicas, artísticas, literarias, de educación para la salud, educación ambiental, trabajo con TICS, etc. Una planificación que partía de conocer los intereses de los niños y a partir de ellos construir objetivos grupales, armar un plan de trabajo en base a los mismos pero no reducidos a éstos.

A modo de síntesis, identificamos distintos criterios pedagógicos que le dan forma a la línea de integración:

- La modalidad de trabajo con *grupos reducidos* compuestos por niños de diferentes cursos.
- Tomar como *punto de partida las propuestas de los niños*, sus deseos e intereses.
- Desarrollar *actividades grupales*, a modo de proyectos, con objetivos comunes y plazos temporales.
- Relevancia del trabajo sobre *el valor de cada niño y su subjetividad*.

Dispositivos de trabajo con niños: *Aceleración escolar*

La línea de trabajo denominada aceleración escolar está destinada a *"niños con extraedad y antecedentes de repetición que por distintas razones ven afectado su rendimiento escolar. Inciden negativamente en el acceso a los aprendizajes esperados por: reiteradas inasistencias, problemas vinculares, diferencia de edad con sus compañeros de grupo."* La metodología para esta línea supone "*Trabajo en grupos pequeños donde se inicia la intervención desde el conocimiento de los contenidos que habrá que abordar para habilitar el avance hacia un grado superior. Trabajar desde un lugar de la reconciliación de estos niños con la posibilidad de aprender."* Los niños que sean incluidos en esta línea *"Tendrán la posibilidad de transitar por más de un grado en el curso de un año. Concretándose el acercamiento a sus pares de edad*." (CEIP. ANEP.2013)

El trabajo cotidiano en esta línea, al igual que en las otras, se ha modificado con el correr del tiempo. La misma surgió para atender una problemática específica que atravesaba el sistema educativo en 2005 cuando se implementar el programa, esta era la resolver la trayectoria escolar de niños que tenían "extraedad", es decir que por no lograr promocionar de año ya sea por bajo rendimiento como por inasistencias reiteradas, repetían el año y permanecían cursando con alumnos que menores que ellos. Además, muchos de estos alumnos con extraedad habían ingresado de forma tardía a la escuela primaria por no contar con su céluda de identidad. Repetir de año de manera indefinida llevaba a que muchos alumnos terminen abandonando la escuela.

La implementación en las escuelas tuvo en algunos casos resistencias de maestros y directores ya que cuestionaba de algún modo el sentido de la repetición indefinida y los criterios de "justicia educativa" en cuanto a las *promociones especiales*[22] que facilitaba esta línea. Como respuesta a las resistencias que tuvo en un comienzo la implementación de esta línea en las escuelas Graciela Almirón fundamentaba que:

> *Es necesario problematizar acerca de los niños con los que se trabaja en la línea de aceleración en tanto la integración a ésta supone una oportunidad para producir logros en diferentes niveles: aprendizaje, integración, continuidad en el sistema educativo, disminuir el ausentismo. La estrategia pone en cuestión aquellas situaciones donde hay un problema de aprendizaje que amerita un abordaje específico, planteando la necesidad de diferenciar estrategias de "apoyo" de estrategias de "aceleración."* (Almirón, G. 2008)

Y recogía como testimonio de esta problemática la siguiente situación que se presentó en una escuela de Montevideo en 2007:

> *El año pasado vino una abuela con una niña de once años que hacía tres años que no iba a la escuela. Había hecho primero y después la sacaron y hasta ahora no volvió a ninguna escuela. Acá hubo que resolver entre todos los maestros y la dirección qué hacer, y todos estuvimos de acuerdo... no podíamos ponerla en primero otra vez...* (Almirón, G. 2008)

[22]En cuanto a las *promociones especiales* y las resistencias que había en el magisterio, Almirón explica que "En la legislación escolar uruguaya hace muchos años que se prevén promociones especiales en cualquier momento del año, además de las que regularmente se producen al terminar los cursos. "*Las dificultades para flexibilizar el tránsito de los niños por los grados escolares no está en la normativa, está en nuestras cabezas..."* (Patricia, Maestra Comunitaria de Montevideo, en una dinámica de los espacios permanentes de reflexión del Programa De Maestros Comunitarios)." (Almirón, G. 2008)

Si bien en los primeros años de implementación del programa en las escuelas, el trabajo en esta línea era muy fuerte, luego de diez años de implementación de este programa y de otras políticas sociales, se fueron resolviendo estas situaciones y actualmente los maestros no registran muchos niños que necesiten ser incluidos en esta línea. Los cambios producidos en esta década de implementación de la línea de aceleración tanto a nivel sistema educativo como en las decisiones que se toman en las escuelas con respecto a las trayectorias escolares de los niños y jóvenes es explicado en detalle en la entrevista que mantuvimos con Graciela Almirón en 2013.

E: ¿y qué cosas que se hicieron al principio ahora cambiaron…?
G: Bueno por ejemplo al principio la línea de aceleración escolar era una línea muy fuerte y cuanto costo…yo no te lo voy a contar, tú la leíste, sabes cómo es...
E: Si, si…promociones especiales
G: Promociones, haber, el poder cursar más de un grado durante el año escolar ¡Por favor! ¡cómo se te ocurre! ahí las discusiones, porque nunca es, lo más importante no es, yo estaba promoviendo un chico suponte 12 años en tercer año de escuela como la edad es 8, si tiene 12 y está en 3ro puede haber varias razones. Si tiene dificultad para el aprendizaje y es un tema de salud mal hicimos las cosas porque aunque lo dejes eternamente repetidor no se soluciona por ahí, esas cuestiones se superan cuando tú haces las adaptaciones curriculares, vas buscando otros recursos y vas acompañando esa escolaridad en una concepción de integración, de inclusión educativa que no tienen nada que ver con la repetición. Entonces encontrábamos chicos con 12 y en un 3° que en realidad ellos tenían posibilidad de aprender pero que por distintas razones ellos se iban desvinculando de la escuela, por la desvinculación y por el gran número de inasistencias, repetían el año por inasistencias, pero con capacidad para este, poder aprender la lectura, la escritura, competencias como básicas para poder transitar, entonces ahí nosotros empezamos a hacer algunos acuerdos donde el chico tenía mucho que ver, la familia también, los maestros también, entonces después de un trabajo fuerte en el primer trimestre, el chico podría pasar a 4° o 5° y reencontrarse con una generación en cuanto a su edad mucho más cercana, con intereses más cercanos, bueno…ahí las resistencias que fue la discusión más interesante, porque lo más interesante no es pasar el niño de 3° a 5°, lo más interesante es lo que provocaba, porque capas tenias un caso, dos casos, tres casos, pero qué provocó, nos hizo discutir muchísimo sobre la repetición y realmente se dio un giro muy importante con relación al uso y al sentido, al sentido ¿verdad? de la repetición como

estrategia en la escuela, y eso se transformó a raíz de discusiones muy fuertes que instalo el Programa de Maestros Comunitarios, dio un giro…
E: ¿Y ahora que…se está trabajando de otra manera?
G: Por supuesto que se está trabajando de otra manera pero además Primaria saco una reglamentación por la cual universalizó que eso se pudiera hacer, no es que los chiquilines aceleran sólo en el marco del Programa de Maestros Comunitarios, en cualquier escuela esto se puede dar, punto. Y eso es un aprendizaje que arrojo un programa pero que se transformó en política educativa. Pero mira que discusiones interesantes surgieron a raíz de la aceleración escolar, los maestros veían nodos de tensión que es importante que le hayan puesto palabras que tenían que ver con, bueno cómo yo estoy premiando a un niño que no viene a la escuela y encima le voy a decir que se va para otro lado... (Graciela Almirón, 2013)

Tal como señala Graciela en su relato, lo valioso de esta línea de intervención pedagógica es justamente poner en debate el sentido de la promoción/repetición de curso, la pregunta sobre la justicia de esta acción y el valor de *premio o castigo* que tiene la misma por sobre la evaluación real del proceso en que está en el niño o joven en la escuela y los aprendizajes alcanzados en su trayectoria escolar.

A continuación, se reconstruirá distintas experiencias de trabajo de los maestros comunitarios en esta línea y se identificará desafíos y tensiones que implicó el desarrollo de esta estrategia pedagógica en el interior de las instituciones.

Susana

Susana, maestra comunitaria en una escuela de la localidad cercana a Montevideo, en la charla que mantuvimos con ella en 2013 explica que tuvo una experiencia de *aceleración* exitosa en cuando comenzó a trabajar en este cargo, porque ella era a su vez maestra del curso al que debía promover la niña con la que estaba trabajando, entonces no hubo necesidad de coordinar con otra maestra.

E: ¿y entonces con lo que más estas trabajando es con la línea de integración?... ¿Y con la de aceleración es porque no han encontrado necesario?
S- no hay niños para acelerar…si trabaje con aceleración
E: ¿y cómo fue la experiencia?
S-el primer año que la hicimos la hice como maestra yo, sirvió, lo que pasa es que para aceleración tiene que estar de acuerdo el maestro de clase, el maestro que va recibir al niño el año que viene, la familia del niño y el niño, sino no funciona

E: claro, si, si
S-si tienen que estar todos, el maestro de clase va preparando al niño
AT- y el maestro de clase el actual y de la otra
S-El que la tiene, el que la va a recibir y la familia, porque qué pasa, si uno falla ya el proceso se cortó. Cuando yo lo hice como maestra estábamos de acuerdo, entonces qué pasaba vos tenes como maestra de clase que ponerle trabajos para el grado va a avanzar, porque no te sirve de nada que el niño, ese niño estaba en 1ro, no te sirve de nada que el niño siga haciendo cosas de primero donde va a ir a un 2do, ¿ta? se habló con la familia y vos tenes que arrancarlo de prácticamente ya cuando empieza el programa vos ya tenes que saber que ese niño va a ir aceleración porque a más tardar después de vacaciones junio ese niño tiene que ir a la clase siguiente" (Susana, maestra comunitaria. Canelones. 2013)

Además de la coordinación con el niño, la familia y las maestras de aula, el trabajo en la línea de aceleración precisa en términos de aprendizaje que el niño comprenda lo que se establece que debe aprender según el año que está cursando, es decir, no puede adelantarse un año si no llega a comprender lo que corresponde al curso en el que está. En este sentido, Susana explica que en su escuela hay actualmente niños que han repetido pero que no *"sostienen su grado",* por lo tanto no pueden ser incluidos en esta línea.

María

El caso de Marta es similar al de Susana, en cuatro años que trabajo como maestra comunitaria, sólo trabajo con dos niños en esta línea, y en uno de esos casos ella era maestra de aula del año al que debía promover el niño.

Recuerdo por ejemplo un niño que estaba en 4to con graves problemas de deserción, o sea él había sido expulsado de varias escuelas y estaba en mayo ya con cerca de 60 faltas, quiere decir que iba un día y faltaba 15, ahí se hizo lo que realmente había que hacer que es: hablar con la mamá, con maestra de grado, la maestra de grado que lo recibe, la directora y conmigo y se hizo un acuerdo en el cual él tenía que venir diariamente conmigo a trabajar y si el cumplía con esa forma de trabajo y con los objetivos que habíamos planeado para él, que era básicamente que aprendiera a leer y escribir porque no lo tenía incorporado, después de mitad de año iba a pasar de 4to a 5to, y coincidía que yo era la maestra de 5to entonces ya enganchaba, digo.(Marta. Ex Maestra comunitaria. Lavalleja. 2013)

Por último, explica que cuando ella dejo el cargo de maestra comunitaria y asumió otra colega, la línea de aceleración pasó a utilizarse como un espacio de apoyo escolar, ya que esta era la demanda de la escuela.

> *Este año la línea de aceleración se tornó un poco más para la clase apoyo que no es en realidad lo que el programa pide pero a veces las necesidades de la escuela hace que los maestros en cierta medida nos vemos obligados, o se ven obligados a hacer. (*Marta. Ex Maestra comunitaria. Lavalleja. 2013)

Por último, es importante señalar que para lograr una verdadera inclusión educativa, la comunicación y la coordinación entre el maestro comunitario y el maestro de aula se vuelve esencial. Si en el aula no se continua con algunos de los criterios pedagógicos trabajados en el espacio de "comunitarios", los niños que promovieron un año a través de la línea de aceleración o que están trabajando con más énfasis su integración social en la otra línea se corren el riesgo de que se pierdan los avances alcanzados en estos espacios. Marta considera que el 70% del trabajo del maestro comunitario está en la coordinación con los maestros de aula.

> *E: ¿y qué pasaba cuando volvía a la clase con muchos chicos?*
> *M: Bueno pasaba dos cosas, depende el maestro del grado. Por ejemplo cuando uno le decía bueno mira Matías, vos decís que Matías no lee, Martín lee precioso pero lee mal en formato papel, entonces la maestra de su grado le comenzó a traerle tareas para hacer en la Xo* (netbook) *, y ahí se da cuenta que Matías leía, que Matías escribía y bueno después lo usaba en clase(….)Lograba permanecer en el grupo, no te voy a decir que lograba hacer lo mismo que sus compañeros pero por lo menos tenia logros académicos que antes no… (…)*
> *En otras clases decían, uno venia y me decía mira que Candela le encanta matemáticas pero necesita que le ayuden un poco en la técnica operatoria porque ella pueda diseñar estrategias para resolver pero se le dificulta la técnica y la maestra no quería o no estaba abierta a hacer eso y el trabajo se perdía, eso pasa. Tiene que ser una comunión entre el maestro de clase y el maestro comunitario, lo que nosotros hacemos en realidad además de ayudarles es proveer de insumos para poder trabajar en clase mejor, entonces estaba muy dispuesto para el maestro siga, continúe el trabajo.*
> *E: es muy importante la coordinación entonces con los maestros de clase…*
> *M: si yo diría que hay un 70% de trabajo en la coordinación, coordinación en todo, desde el momento en que envían un niño y tener en cuenta entonces que se va a hacer, muchas maestras dicen "lo mando a maestro comunitario y voy*

a lograr que salir de 5° año con todos los saberes que tiene que aprender para 5to año", eso no es posible, porque a veces estamos hablando de chiquilines que no saben leer ni escribir, entonces digo hay que tener en cuenta cuáles son las perspectivas (…),bueno vamos a encaminar el trabajo para eso.
Después si tienen dificultades de relacionamiento con determinado niño, bueno la coordinación está en que fueran los dos a maestro comunitario, porque si mandan uno solo la problemática va seguir estando. Y después ya te digo, las cosas que traían de la casa, el trabajo con los padres, también debía esta de la mano con las respuestas que daba el maestro, es un 70% de trabajo de coordinación… (Marta. Ex maestra comunitaria. Lavalleja. 2013)

Jorge y Anabela

El trabajo realizado en esta línea por Jorge y Anabela está enfocado a aquellos niños que tienen más probabilidades de abandonar la escuela.

Entonces bueno, tratamos de tener ojo en eso, de que la línea de aceleración escolar no se sacarse de encima niños sino de realmente abordar situaciones de básicamente niños que peligraba la deserción o que tiene un altísimo grado de ausentismo, que iba a ser el caso del niño que íbamos a trabajar hoy. (Jorge y Anabela. Maestros comunitarios. Montevideo. 2013)

Ellos explican que en su escuela, actualmente si bien no hay muchos niños que "*están desfasados en su edad con el grado que cursan",* gran parte termina egresando de la primaria con un nivel de aprendizaje menor al esperado para ese nivel educativo.

…específicamente nosotros vemos, ahora hay casos de niños que integran esos grupos que están debajo de los niveles de los logros esperados para esos grados pero que de alguna u otra manera llevan un proceso grupal aceptable o favorable, de alguna manera la dinámica de la clase de la maestra contempla las diferencias o bueno hay propuestas que tratan de abordar las necesidades educativas de ese niño y se da una dinámica de clase que, por decir alguna manera ,armónica o funcional, la asistencia es adecuada, no hay peligro de deserción, entonces, lo otro que se ve como peligrosidad de la línea de aceleración como "acelerar" un camino sin tener en cuenta los logros que se tienen, como bueno ta, es un niño que genera demasiados problemas, saquemosnoslo de la escuela
A-Claro, lo saco de 4° lo llevo a 6°
J- Rápidamente lo que hago es sacarme el problema de la escuela (Jorge y Anabela. Maestros comunitarios. Montevideo. 2013)

Criterios para la aceleración y dificultades para la coordinación con las maestras de aula

En las experiencias de trabajo en la línea de aceleración escolar identificamos distintos criterios para la selección de los niños/ jóvenes que los maestros consideran que deberían ser incluidos en este dispositivo y así como también las condiciones que se tienen que dar para el proceso de aceleración sea exitoso.

En cuanto a los criterios de selección, tal como señalamos anteriormente, Susana, una de las maestras que entrevistamos, sostiene que es necesario que el niño comprenda lo que se establece que debe aprender según el año que está cursando como condición indispensable para que pueda ser incluido en la línea de aceleración, es decir, no todos los repitentes o alumnos con extraeedad están en condiciones de ser incluidos en esta línea, sino solo aquellos que cumplen con este requisito. Siguiendo este supuesto, si un alumno no tiene un buen rendimiento académico, no está en condiciones de aprender un contenido más complejo del que le están enseñando, por lo tanto no estaría en condiciones de atravesar exitosamente un proceso de aceleración. Este criterio pedagógico está sustentado en el supuesto de que el aprendizaje en la escuela, es un proceso secuencial y progresivo, que va de lo más simple a lo más complejo, y no un proceso dialectico que puede tener saltos cualitativos frente a determinados desafíos cognitivos.

Jorge y Anabela, a diferencia de lo que plantea Susana, privilegian el dispositivo de aceleración sólo para aquellos niños /jóvenes que tengan un alto grado de ausentismo y/o que por distintos motivos no estén integrados en su grupo clase y por lo tanto estén al borde de abandonar la escuela, son quienes deberían atravesar un proceso de aceleración que les permita, en la mayoría de los casos, finalizar la escuela primaria y continuar sus estudios en algunas de las alternativas existentes para la educación media en Uruguay.

Por último, todos los maestros mencionan que es importante el trabajo coordinado con la maestra que reciba al niño una vez que este haya promovido. En los relatos que hacen mención a casos exitosos, siempre se hace referencia a casos en los cuales la maestra comunitaria era a su vez maestra de aula del curso al que iba a promover el alumno. Esto da cuenta de cómo existen dificultades para coordinar concretamente una estrategia educativa con otro actor institucional.

Dispositivos de trabajo con niños: ***Transiciones educativas***

En este estudio no abordaremos en profundidad el trabajo desarrollado en la línea transiciones educativas ya que, al ser formulada en agosto de 2013, al momento del trabajo de campo (octubre-noviembre 2013) los maestros recién estaban conociendo los lineamientos de la misma. Sin embargo, ya que parte de los desafíos con lo que se enfrentan cotidianamente los maestros comunitarios es la continuidad educativa de sus alumnos, algunos maestros venían trabajando con esta problemática previo al lanzamiento oficial de esta nueva línea de acción.

Otro lugar en la escuela

En la conversación que mantuvimos con Jorge y Anabela, los maestros relataron casos de niños con los que están trabajando de acuerdo a una nueva modalidad de cursado y mediante un trabajo pedagógico personalizado**.** Uno de los casos es el de un alumno que necesitaba un acompañamiento especial para poder terminar la primaria y encontrar una institución donde continuar estudiando. Este de un niño que dejó de asistir a clases y que solamente va a la escuela en el horario que tiene previsto para trabajar con los maestros comunitarios dos veces por semana. Cursaba 6° año de la primaria en la escuela que funciona en el turno tarde en el mismo edificio escolar donde trabajan estos maestros y tenía problemas de integración con su grupo clase. Los maestros, quienes habían ido a visitar a su familia al hogar, comentan que es un alumno que repitió de año varias veces y que en su historia escolar transitó por distintas escuelas. En cuanto a su composición de su familia, explican que sus padres están separados y que por un tiempo su cuidado estuvo a cargo de la madre y luego del padre.

Los maestros explican que en un comienzo el plan era que siga yendo a clases y que además trabaje con los maestros comunitarios pero el alumno no pudo sostener ese primer acuerdo y sólo estaba yendo al espacio con los maestros comunitarios. El objetivo es que finalice sexto año de este modo y que los maestros comunitarios puedan proponerle alguna alternativa para su educación media en otro establecimiento.

> *Este niño de 6°. Entonces bueno vamos a ver, a descomprimir un poco el aula, para tratar de que el resto del grupo este una dinámica diaria de situación de aprendizaje, no que la rutina diaria esté marcada por el conflicto. Vamos a también a qué se está logrando con ese niño todos los días ahí sino remarcar el lugar de ese niño que no sabe, que no trabaja, que se porta mal...bueno, ¿hay otra posibilidad en la escuela donde el pueda encontrarse? La idea era al principio combinar las dos, entonces él venía menos tiempo a su clase y venía con nosotros y ahora ni siquiera viene menos tiempo, viene con nosotros, intentamos que tenga algunas instancias de encuentro con el grupo, pero bueno, básicamente viene con nosotros y bueno, lograr que finalice su escolaridad y también esto de coordinar esto del año que viene ¿A dónde se va insertar él? Teniendo en cuenta ya de que bueno, el liceo no va a ser un lugar en cual el pueda interactuar, no va a tener otro lugar que no sea el fracaso, entonces bueno existen otras, lo que se denomina "Programa Puente" o "Aulas comunitarias" donde son algo parecido, ¿no? Son pocos niños, atención más personalizada, una flexibilidad en los contenidos, no bueno: estos son los contenidos que tenés que saber y sino los sabés, bueno mala suerte, sino hay una flexibilidad en los contenidos* (Jorge. Maestros comunitarios. Montevideo 2013)

La problemática que plantea este caso es cómo resolver la inclusión educativa de aquellos niños que no se adaptan al grupo-clase convencional, aquellos niños que como explicaba el maestro en la cita anterior, no pueden salir del lugar de aquel que *"no trabajan, que se porta mal"*. En este sentido, Jorge se plantea una pregunta central *¿hay otra posibilidad en la escuela donde él pueda encontrarse?* En el espacio de trabajo con los maestros comunitarios ha encontrado un lugar provisorio para finalizar la primaria, pero qué pasará con él cuando tenga que ingresar a la educación media.

El caso de este niño nos remite al trabajo de Terigi (2009) sobre relación entre las trayectorias educativas y las políticas para la inclusión educativa. La autora, explica que el pasaje entre la escuela primaria y la secundaria no es lineal y que muchos niños terminan la primaria y no empiezan inmediatamente el nivel medio por diversos motivos. Considera que las transiciones entre niveles *son puntos críticos de las trayectorias reales* de los alumnos en los países latinoamericanos; la transición entre el nivel primario y el medio se torna "*un territorio "sin jurisdicción clara", y los niños y niñas se vuelven invisibles tanto para el nivel del que egresaron como para el nivel al que deben ingresar* (…) *Entre el ya no (ya no son "de la primaria") y el todavía no (todavía no son "de la media"), ninguna escuela es responsable de estos niños y niñas que se vuelven invisibles para el sistema educativo*" y que por lo tanto "*resultan necesarias políticas de seguimiento para que los*

estudiantes no se vuelvan invisibles" ya que "*el sistema educativo no ha instituido formas que constituyan al pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria en asunto interinstitucional*." (2009:41 y 42).

Teniendo en cuanta lo que plantea Terigi, podemos ver como el trabajo desplegado por estos maestros comunitarios en este caso en particular y la incorporación en 2013 de la línea *"transiciones educativas"* como una estrategia más por parte del Programa de Maestros Comunitarios viene a de algún modo atender este punto crítico en las trayectorias reales de los alumnos[23].

La inclusión educativa, entre los aprendizajes esperados y los cambios en la subjetividad

En las conversaciones con los maestros comunitarios sobre el impacto que tiene su trabajo cotidiano en relación con la inclusión educativa, los docentes coinciden que su mayor aporte no está en una mejora sustancial en el aprendizaje alcanzado por los niños, ya que muchos continúan con un *nivel de logros menores a los esperados para el año que están cursando*, pero que sí notan cambios en la subjetividad de sus alumnos, cambios que se perciben en su forma de habitar la escuela, de comunicarse, de expresarse. Y en este aspecto se vuelve a mencionar como un punto de partida para habilitar procesos pedagógicos posteriores, el producir cambios en la autoestima de los niños. Los maestros comunitarios señalan que a través del trabajo que realizan los niños vuelven a creer que pueden hacer cosas, se sienten capaces, amplían sus posibilidades.

> J: *hay niños que deben ahora por ejemplo estar en 5° y en 6°, (...) y posiblemente hayan tenido en su historia escolar bastantes años de frecuentación con el maestro comunitario y posiblemente varios de ellos terminen la escolaridad con un nivel…muy bajo, muy bajo. Efectivamente no están encontradas todas las soluciones, sin duda, se necesitan impactos mayores. El nivel de logros en la escuela realmente está complejo, esta complejo, inclusive hay evaluaciones más grandes donde se siguen observando que los niveles educativos en la escuela no avanzan, hasta inclusive estén bajando, así que hay un grado de impacto que todavía no se logra, no se logra*

[23]A su vez por fuera del Programa de Maestros Comunitarios, Uruguay cuenta con otro programa especialmente destinado a atender esta problemática, denominado *Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos*.

modificar. Lo que nosotros si tenemos alguna convicción es en cuanto a…es una meta muy pequeña, la escuela tiene que socializar el conocimiento, esa es la función de la escuela, pero nosotros igual tenemos como bastión el tema de por lo menos de trabajar sobre la personalidad, de trabajar el encuentro del niño con el mismo, trabajar en el encuentro del niño con el otro
E: la cuestión más subjetiva
A: De salir de esa invisibilidad de niño complicado, de niño que no sabe o que no puede
J: de trabajar en el vínculo y de encontrarse con el otro de manera más positiva y de disfrutar del encuentro con el otro
A: De salir de ese lugar apático de niño retraído, esos niños que no conversan con sus compañeros
E: ¿y en eso si ven un cambio ustedes?
J: Si
A: Los niños te hablan, saludan, conversan con otro
J: Se reinsertan en el grupo. El maestro puede volver después de otras situaciones de vincularse en el grupo (Jorge y Anabela. Maestros comunitarios. Montevideo 2013)

E: … los niños con mayor riesgo de fracaso escolar que son con los que Uds. trabajaban ¿Cómo crees que el PMC incide en la inclusión educativa o no de esos niños?
M: Bien…a ver si va por ahí…eh…creo que el trabajo más puntual, así pensando en casos bien puntuales, el trabajar con el niño desde la autoestima del niño, desde el lugar del niño, que encuentre su lugar, no tanto en los grupos de clase sino más bien el trabajo del niño para sentirse más fuerte, para incluirse en ¿pero va por ahí? (…)
E:(…)¿consideras que los niños que participan del programa han podido mejorar sus aprendizajes, adquirir conocimientos que no estaban pudiendo adquirir en el aula?
M: Si. Si…haber, siempre que un niño se sienta más cómodo y logre romper con sus miedos, romper con sus trabas, como que va a lograr mejores aprendizajes, porque ese el objetivo, intervenir ahí, en la parte más personal para que después se puede dar el aprendizaje, por eso decimos que comunitario no enseña, si estas angustiado porque no podes dividir como paso (risas) vamos a dar una clase de división, pero ese no es objetivo (…) el objetivo es destrabar juntos lo que pasando que no te permite entender la división en la clase
E: Ujum…mira…
M: ¿no?
E: Mira vos que interesante, no lo había pensado, trabajar que le está dificultando aprender en la clase, más que el aprendizaje en sí mismo
M: Claro, que puede ser un problema de autoestima, puede ser un problema en casa, pueden ser tantas cosas, que a todos nos pasa, cuando algo nos tranca" (María. Maestra comunitaria. Montevideo. 2014)

Los testimonios de estos maestros, que trabajan en escuelas distintas, nos dan la pauta de que para alcanzar la inclusión educativa se precisa en primera instancia que se produzca una inclusión en términos humanos, es decir, que se le dé a los otros, en este caso los niños, un espacio y un tiempo para que sean escuchados y reconocidos como sujetos. Es necesario modificar las formas de vincularse con los niños en las escuelas, no desde la presión y el castigo que impone un régimen meritocrático, sino desde la afectividad y el acompañamiento para un desarrollo integral de su personalidad. En este sentido, María en la entrevista que mantuvimos con ella, explica que no sabe con certeza cómo trabajar con niños que escapan al modelo del *niño ideal*, pero que en su trabajo cotidiano va probando distintas estrategias y creando con otros colegas.

> *Que en realidad tampoco sabemos, es todo como muy intuitivo, uno lo hace con mucho afecto, pero no tenemos herramientas, o las vas creando en colectivo, por eso lo importante de trabajar con otros ¿no? que decíamos hoy, pero no hay, a nosotros en nuestra carrera nos enseñan a trabajar con, nos enseñan a trabajar con el niño ideal entre comillas, el niño modosito que escucha y que copia el pizarrón, es un cambio muy fuerte* (María. Maestra comunitaria. Montevideo. 2014)

Este último testimonio nos introduce a problematizarnos qué, ser maestro comunitario implica, al menos para algunos docentes, *"un cambio muy fuerte"* en relación al trabajo realizado como maestro de aula y conlleva un hacer *"intuitivo"*; un proceso de invención permanente, que es tanto individual como colectivo, "*trabajar con otros*" para encontrar las maneras de trabajar con aquellos niños (y familias también) que escapan al modelo "ideal".

En este capítulo se realizó una reconstrucción del trabajo cotidiano que desarrollan los maestros comunitarios. Si bien su labor está, en gran medida, configurada por las líneas de acción planteadas desde el Programa de Maestros Comunitarios, se despliega de un modo flexible entre estas líneas, transformándolas y realizando tareas que en muchos casos exceden a las mismas. Como hemos planteado en este apartado, la labor de los maestros comunitarios goza de mayor *libertad y flexibilidad* que el trabajo de los maestros de aula. Ellos *deciden*, en última instancia, con qué niños y con cuáles familias trabajar y qué de modo, en qué tiempo y espacio.

La reconstrucción de su trabajo cotidiano visibiliza la *complejidad de su tarea*, las dificultades que enfrentan y los aprendizajes elaborados durante estos diez años que lleva implementándose el Programa. El trabajo cotidiano de los maestros comunitarios, como toda práctica social, no es inmutable, sino que se va reconfigurando al calor de las transformaciones sociales y de las invenciones que los mismos docentes gestan en sus espacios de intervención pedagógica y de reflexión colectiva; estas reconfiguraciones serán el objeto de estudio en el siguiente capítulo.

CAPITULO IV
RECONFIGURACIONES DEL TRABAJO COTIDIANO. EL CASO DE LAS LINEAS DE ACCIÓN DE ALFABETIZACIÓN EN HOGARES E INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Anteriormente se abordó la noción de trabajo cotidiano y se analizó como está configurado el mismo en el caso de los maestros comunitarios. En el presente capítulo seguiremos centrándonos en el trabajo cotidiano, pero la intención de este apartado es dar cuenta de cómo, ha ido reconfigurándose en diversos sentidos, llegando a producir en algunos casos re-definiciones en las líneas de acción establecidas. Estas reconfiguraciones son producidas cuando los maestros, al encontrarse con los diferentes escollos y requerimientos que se generan en el encuentro con distintas con las realidades barriales, familiares e institucionales y no contar con herramientas para intervenir estas realidades tan complejas y heterogéneas, sienten la necesidad de re-crear las definiciones iníciales del Programa. Las reconfiguraciones de los lineamientos son la forma que encontrarnos los maestros para evitar el encasillando su práctica y permitirles desarrollar su trabajo con mayor libertad y flexibilidad, en función de las demandas y desafíos que se generan en su trabajo cotidiano.

En el trabajo de campo, advertimos reconfiguraciones sustanciales particularmente en las líneas de alfabetización en hogares e integración, las cuales, si bien fueron motivadas por problemáticas surgidas en su trabajo cotidiano, son producto del proceso de reflexión y trabajo colectivo desarrollado por los maestros comunitarios en sus espacios de encuentro, los nodos zonales. Algunas de estas reconfiguraciones tuvieron sus repercusiones en la Coordinación del Programa de Maestros Comunitarios, llegando, en la línea de integración, a redefinir su denominación y delineamientos.

“Sostener los hogares”: Atolladeros en el trabajo de los maestros comunitario con las familias.

El tiempo dedicado al trabajo en la línea de alfabetización en hogares disminuyó con el correr de los años; es una situación que se repite en el relato de las experiencias de

maestros en distintas escuelas y localidades de Uruguay. Los maestros entrevistados en 2013-2014 explican que la mayor parte de su tiempo laboral es ocupado en dispositivos de trabajo grupal con los niños, ya sea dentro o fuera de la escuela[24]. Pero esta organización del trabajo era distinta en los primeros años de implementación del programa (2005, 2006, 2007), cuando el tiempo destinado a la alfabetización en hogares era mayor.

Un aspecto que parece intervenir en esta disminución del tiempo comprometido en la línea analizada, es la desaparición o mengua de situaciones familiares críticas que demandaban la atención de los maestros en sus visitas a los hogares. Aunque el modo en que es denominada esta línea de trabajo parece remitir solo a la alfabetización, en los hechos y durante los primeros tiempos de su implementación involucró la atención de aspectos ligados a las condiciones de escolarización de los niños que resultaba imprescindible resolver para garantizar los procesos de inclusión educativa. Los maestros comunitarios comentan que en sus primeros recorridos, se encontraban con muchas familias cuyos niños estaban indocumentados, motivo por el cual no estaban inscriptos en la escuela ni habían podido obtener ningún plan asistencial. Esta situación era aún más crítica a comienzos de los 2000. Mercedes, quien fue maestra comunitaria del Proyecto Tejiendo Redes para El Abrojo entre 2000 y 2001 explica que durante esos años trabajaban con familias que no sólo tenían un escaso vínculo con las escuelas sino que tampoco contaban con los servicios básicos.

> *… no tenían servicios, tampoco existían todas las redes que hoy hay en Uruguay entonces nosotros tratábamos de construir una red en nuestro trabajo y a la vez que íbamos con Alicia a trabajar con las familias en la parte de alfabetización en hogares se organizaban grupos de mujeres, grupos de atención, de alfabetización de adolescentes y de madres, organizamos otro grupo que se llamaba de monitoras y monitores comunitarios que era para asesorarlas respecto a los derechos, posibilitar la circulación fuera de los barrios, a la vez trabajaba yo, hacia esa tarea con una trabajadora social hacíamos salidas por ministerios ¿no?, de repente trabajábamos el acceso a la salud, donde está el ministerio, donde están los hospitales, este…todo el tema de las partidas de nacimiento, en un momento era algo muy difícil porque la*

[24] En cuanto al trabajo que priorizaron durante 2013, María explica que trabajaron en el primer semestre con integración, alfabetización en hogares, aceleración, seguimiento (*"si lo ponemos como línea"),* mientras que en el segundo semestre, agregaron *integración pedagógica*, y señala que *"hay un cambio ahí y la alfabetización pierde fuerza y se trabaja más integración pedagógica".*

> *mayoría de los niños no tenían partida de nacimiento, no tenían cédula de identidad, entonces después hacíamos una salida y veíamos el lugar donde sacaban la partida de nacimiento, la cédula de identidad, hacíamos un recorrido y les indicábamos por donde teníamos que circular. Bueno todo eso cambia totalmente lo que es habitual de un maestro en el aula ¿no?, más allá que uno trabaje, bueno acá trabajaba desde las familias…. no eran las familias más fáciles, entonces realmente era muy difícil*. (Mercedes, maestra comunitaria del Proyecto Tejiendo Redes.Montevideo.2013)

Otro aspecto que aparece asociado a la disminución del tiempo dedicado a la línea de alfabetización en hogares remite a ciertas dificultades afrontadas en el encuentro con las familias que merecen especialmente ser puestas de relieve por el modo en que interpelan los supuestos iníciales del Programa y por las tensiones que introducen en la labor de los maestros comunitarios. Nos referimos específicamente a la posibilidad de contar con la presencia y participación de un adulto referente que acompañe la tarea del maestro durante su visita a la casa del niño.

El trabajo en la línea de alfabetización en hogares siempre significó un desafío para los docentes ya que requiere que las familias reciban una vez por semana al maestro en el hogar y, como mencionamos, que un adulto referente del niño participe de las actividades propuestas por el maestro junto con su hijo/a. Su participación es entendida como una condición imprescindible para el desarrollo de esta línea y su ausencia es, de acuerdo con lo planteado por varios de los docentes entrevistados, una de las principales razones por las cuales ha ido disminuyendo el trabajo en esta modalidad

Al dar por descontada la disponibilidad de los adultos para el trabajo en el hogar, esta condición del Programa -orientada a generar soportes familiares para el proceso de escolarización- sitúa a los maestros comunitarios en ciertos atolladeros difíciles de sortear cuando, por diversas razones, no logra establecerse. Nos interesa detenernos a continuación en algunos relatos que muestran diferentes facetas de esta dificultad.

En una reunión de un nodo de maestros comunitarios de la que participamos junto con un asistente territorial (AT) que trabaja asesorando a las maestras, conversamos con Susana, maestra comunitaria de una escuela situada en una pequeña localidad cercana a Montevideo. En relación a la línea de alfabetización en hogares, ella comenta: *"yo sé que en hogares no estoy sosteniendo. (…) Antes se entraba más fácil. No sé si les da vergüenza lo que vos puedas ver… [Son]Hogares humildes. (…) No quise repetir de nuevo un hogar*.

(…) el adulto más grande tendrá 14, entonces ahí no voy". Se trata de una docente que conoce a distintas generaciones de alumnos, e incluso ha tenido alumnos que ahora son padres de niños que están en la escuela. También señala las situaciones laborales de los padres como parte de las razones que interfieren en el desarrollo de la línea:

> *S: (….) ya te digo muchos te consiguen un trabajo, como un niño que vino hoy (…) yo empecé en la casa, pero ¿Qué paso? en ese ínterin la madre consiguió trabajo y qué privilegia, el trabajo porque lo necesita... eso también, cuando consiguen un trabajo de empleada doméstica o una changa van a privilegiar eso.*
> *AT: es otra realidad también*
> *S: Capaz que en el 2005 cuando empezamos, no trabajaban las madres estaban más en la casa que ahora, ahora sale todo el mundo a trabajar, el que no termino la escuela también, es otra la realidad…. También hablando con otras maestras en las reuniones estas que hacemos hablando con ellas salen las mismas problemáticas, de sostener los hogares, y es lo que yo hablaba con maestras de Pando*
> *E: Y si porque hace falta ciertas condiciones de la familia, como cierta estabilidad, esto de si consigue trabajo obviamente prefiere eso.*
> *S: Y es que lo necesita…*
> *E: Si sí…* (Susana. Maestra comunitaria, Departamento de Canelones. 2013)

En lo dicho por Susana, podemos analizar múltiples dimensiones que atraviesan y configuran su trabajo cotidiano en la línea que estamos analizando. Su pregunta por si algunos padres sienten vergüenza abre una dimensión acerca de la entrada de los maestros en los hogares que merece destacarse, aún cuando permanezcamos en el terreno de las presunciones y de las preguntas. ¿Es que el mundo público de la escuela puede, sin más, ingresar en el mundo privado de los hogares sin que haya reparos al respecto? La vergüenza, ese sentimiento social que se manifiesta cuando la propia imagen ha sido puesta en cuestión ¿no es acaso algo a considerar en el trabajo con el otro? Más allá de este aspecto, que no podemos más que señalar, Susana trae otros componentes de esta dificultad por sostener la línea de trabajo con los hogares. Alude a la juventud de algunos referentes ("el adulto más grande tendrá 14") como un inconveniente a la hora de considerarlo un interlocutor, o una razón para aliviarlo de una responsabilidad que considera excesiva. Finalmente señala un impedimento reiterado también por otros maestros: los cambios en la situación laboral de los padres. Susana advierte un cambio favorable en la situación económica que atraviesan las familias en comparación a la situación en la que estaban diez

años atrás cuando comenzó a implementarse el programa, cambio que, paradójicamente, introduce una nueva dificultad ya que mientras los padres trabajan, los niños permanecen solos en sus casas, y tienen menos tiempo para ser acompañados en su trayectoria escolar por sus padres.

Frente a la imposibilidad de *"sostener un hogar",* la alternativa que han encontrado en esta institución es realizar visitas a las familias con una asistente social y en algunos casos, con el director también. A su vez, Susana realiza, en conjunto con técnicos del Programa Apoyo Ceibal[25], talleres para padres sobre el funcionamiento de las netbooks que entregan a sus hijos. Si bien desde la escuela enviaron una invitación especial a los padres de los niños que participan del Programa de Maestros Comunitarios, en la práctica son padres de otros niños quienes participan de los talleres.

La ausencia de los adultos por estar trabajando fuera del hogar es una situación que repite también en los barrios de Montevideo.

> *J: …Y había otra familia...*
> *A: La de Camila*
> *J: Ahí* está, *que le propusimos este año continuar…pero…el año pasado se había trabajado ya con la hermana que está en 3ro ya, habíamos trabajado cuando estaba cursando 2do y esa niña tenía su hermana que está en 1ro, que había repetido 1ro el año pasado y que ahora está en 2do pero se la veía con nivel de rendimiento bajo, y sobre todo un vínculo con la familia bastante distante… y se las notaba a ellas como poco acompañadas en la tarea escolar. Entonces se la visitó a principio de año y le propusimos continuar con la alfabetización por este caso particular de esta niña que ahora en 2do, pero la alfabetización en hogar se trabaja en la casa con los niños que estén, la idea es hacer una propuesta que los incluya. Ya el año pasado, en muchas idas de la maestra que trabajaba en ese hogar, a veces no la podían recibir, como la primera parte del año pudo lograr cierta sistematización de días donde iba, la esperaba y trabajaban, pero a veces la mamá no estaba, entonces trabaja ella con la niña pero la mamá no estaba, que es una parte fundamental, que esté y que vea. Y este año dijo que estaba complicada con el trabajo y el papá no está porque trabaja en el horario que nosotros podíamos ir. No estaba dispuesta a...*
> *A: Es una línea de trabajo que requiere una voluntad de la familia. A veces se comienza a transitar pero después comienza como a flaquear y bueno esta en nosotros...*
> *J- En algunos casos empieza a flaquear, en otros hay un compromiso muy grande"* (Jorge y Anabela. Maestros Comunitarios. Montevideo. 2013)

[25]Web Plan Ceibal http://www.ceibal.edu.uy/

En algunos casos, la ausencia de los adultos referentes es interpretada como falta de compromiso:

> *M: Una de las principales pautas para tomar ese hogar es que tenía que haber una referente, eso siempre nos dejaron bien en claro, si no hay referente, alguien que se haga cargo de ese niño o esa niña lamentablemente deberías abandonar ese hogar y en todo caso al niño trasladarlo a la escuela para trabajar con alguna de las otras líneas, pero si no tenías referente no podías.*
> *E: ¿y te pasó eso en algunas situaciones?*
> *M: Sí, pasa, pasa, porque hay gente que no se compromete, que te llevaban el niño, bueno acá está el niño o la niña para trabajar y se te borraban.*
> *E: ¿y qué pasaba en esas situaciones?*
> *M: Bueno en ese caso trabajas ese día, le explicabas varias veces, le explicabas que tenían que estar pero siempre te justifican que tenían que hacer esto que tenían que hacer lo otro, entonces, terminabas por explicarles que así no se podía, y si podían mandarlo por ejemplo a la escuela determinado día a una determinada hora y no ponían objeción.*
> *E: ¿Y esa fue una de las dificultades que encontraste vos haciendo alfabetización en hogares?"*
> *M: Sí, esa es la dificultad que se encuentra sí."* (Marta. Ex maestra Comunitaria. Lavalleja-2013)

La mirada sobre los adultos referentes que hacen hincapié en la falta de compromiso cierra las preguntas acerca de las razones y sentidos que están en juego de parte de aquellos padres que *"se borran",* pero al mismo tiempo muestran que, efectivamente, los maestros afrontan inconvenientes que no tienen posibilidad de revertir y, mientras tanto, son ellos mismos los que quedan en el lugar de la falta respecto de las previsiones originales del Programa. Finalmente, el trabajo en los hogares también coloca a los maestros comunitarios ante demandas de miembros de la familia que son vividas como interferencias al trabajo educativo centrado en los niños. La necesidad de algunos adultos de hablar de sí, de sus problemas, y de ser escuchados por ese otro que representa el maestro, emergen en algunos hogares como demandas subjetivas hacia el docente que requieren un plus de tiempo y disponibilidad que suele producir cierto cansancio:

> *R: La línea de alfabetización en hogares, si bien es linda, muchas veces se transforma en un trabajo más pesado, porque tenés, todo depende que si vas a las casas que te abran las puertas, que esté bien el trabajo, que en ese momento el adulto referente se quede contigo y no que empiece a dar vueltas y que vos*

tengas que trabajar solo con un niño y todo lo que eso implica, bueno yo creo que son esas dos líneas más que nada
E: ¿Cuesta que el adulto se quede?
R: Si, cuesta que se quede, porque cuando se queda, se queda para hablarte de su vida, es una catarsis de todo lo que les pasa, a no ser que te conozcan de años, entonces como ya te contaron se calman, pero si son familias nuevas como las que tenemos este año que son un montón de familias nuevas ya sabemos con Silvia que por lo menos la primera y la segunda visita van a ser solo para ellas, te quieren conocer, empieza el trabajo en la comunicación y te cuento lo que me pasa
E:¿Y cansa eso?
R: Cansa.
E: ¿Pero después de esos dos encuentros pueden entrar en otra dinámica de trabajo?
R: A veces si, a veces no, porque a veces los tenemos que sacar del hogar y los tenemos que llevar a otra línea de acción para que nos dejen actuar con el niño porque la demanda es tan grande de los padres que una vez que te encontraron y logran que vos los escuches, cuando vos vas sos de ellos, por más que en algún momento puedas trabajar con el niño, pero ellos siempre están queriendo intervenir en su vida, mi vida, mi vida y chau, entonces ahí empezamos a trabajar un poco con el alumno en si
E: Así que según como se presente el propio trabajo hacen modificaciones con respecto a dónde va el niño según las líneas…
R: Ahí va..." (Raquel. Maestra comunitaria. Montevideo. 2014)

Raquel, en su relato, explica que los adultos con lo que trabajan, ven a las maestras como interlocutores en quien confiar sus aspectos más personales, *"hablar de su vida", "hacer catarsis"*, y que estas instancias de diálogo se dan especialmente en las primeras visitas a las "familias nuevas". Aquí se da un trabajo pedagógico conjunto con el adulto referente y el niño. Cuando la *demanda de atención* del adulto es muy grande e impide el trabajo con el niño, estas maestras comunitarias deciden continuar trabajando con el niño fuera de su hogar, en los dispositivos grupales que prevén las otras líneas de acción. Esta decisión también es adoptada por otras maestras que hemos entrevistado, quienes al no contar con la presencia de un adulto referente en el hogar, deciden como una alternativa para no interrumpir el trabajo con el niño, incluirlo en otra línea de acción.

Los diversos relatos expuestos hasta aquí dan cuenta las dificultades que encuentran los maestros para poder *sostener un hogar*, es decir, llevar adelante un proceso pedagógico que tengan cierta periodicidad con un grupo familiar, realizando visitas a su hogar.

Teniendo en cuenta las situaciones antes mencionadas, podemos plantear que, en realidad, la dificultad está en pretender, de algún modo, amoldar las dinámicas cotidianas de cada familia a las pautas establecidas para trabajar en la línea de *alfabetización en hogares,* o buscar encontrar ese *referente adulto* esbozado en los lineamientos del programa, que esté dispuesto a trabajar una vez por semana con sus hijos y una maestra en su casa durante algunos meses. En este sentido, nos interesa no centrar la raíz del problema exclusivamente en la *ausencia, no participación, o falta de compromiso* del adulto referente con la educación de sus hijos/nietos/ hermanos menores, sino en los supuestos sobre los que se asienta esta línea de acción. Uno de estos supuestos es dar por sentado que el *referente adulto "está",* existe, y no solo que existe, sino que está disponible y predispuesto a trabajar con el niño en cuestión y una maestra en su casa. Es decir, que *tiene la voluntad*, de algún modo, no sólo de abrir las puertas de su mundo privado, su casa, sino también, abrir las puertas de su mundo interior, ya que trabajar de conjunto con una maestra implica no sólo exhibir sus saberes y sus ignorancias frente a un docente y sino también exponer los métodos de educación que entabla con sus hijos, ya que lo se pretende desde esta línea de acción es que el adulto de conjunto con el maestro pueda construir mejores formas para acompañar a sus hijos en su trayectoria escolar y tenga un vínculo más fluido con la escuela.

Cuestionar estos supuestos, nos abre un mar de preguntas sobre quiénes son los adultos con los cuales viven los niños, niños que a su vez son alumnos de estas maestras. *¿Quiénes son estos adultos? ¿Son "referentes" adultos de los niños?* Porque claro está que existen configuraciones familiares, o situaciones familiares coyunturales, en las cuales no hay un *referente adulto* constituido, que pueda/quiera asumir la responsabilidad de acompañar la trayectoria educativa de los niños del hogar. Puede ser también que el referente no sea adulto, sea adolescente, o sea un adulto mayor, con las particularidades que esto implica. Yendo más fondo y rompiendo supuestos, nos preguntamos *¿En qué situación están "los referentes", en caso de que haya alguno? ¿Cuál es su vínculo con la escuela? ¿Qué recelos o incomodidades que han quedado guardados de cuando ellos eran alumnos? ¿Cómo ven la escuela de sus hijos? ¿Y a sus maestras? ¿Qué importancia le dan a su escolarización?* Por último, nos preguntamos, *¿Y si no están dispuestos a trabajar como está pautado desde la línea de alfabetización en hogares, se puede trabajar con ellos de*

otras formas…? Pareciera que a partir de formularse esta última los maestros comunitarios crearon la línea de *seguimiento,* que abordaremos en el siguiente apartado.

El "seguimiento", una nueva modalidad de comunicación y acompañamiento con las familias

En relación con la tarea de construir otras formas de vincularse con las familias, María explica cuáles son las decisiones que va tomando en su trabajo.

> *Hay familias que ya conocemos, que se ha trabajado, que sabemos que se puede trabajar, otras que sabemos que no se puede trabajar de repente en una línea pero si en seguimiento. Como que el conocer ya te da esa flexibilidad de ir viendo qué niños sí, que niños no, para qué niños…y después los nuevos, en 1° pasa mucho que hay niños nuevos que no conocemos y hay veces que hay que ponerlos en la lista e ir a conocer las familias, investigar ahí, un trabajo más de investigación de parte nuestra.* (María. Maestra comunitaria. Montevideo. 2013)

Aquí María enuncia una nueva modalidad de trabajo, el *"seguimiento"*, que consiste en realizar un acompañamiento a ciertas familias con las cuales hay poco vínculo con la escuela, pero con las que consideran que no se puede sostener un trabajo continuado en sus hogares como lo estipula la línea de alfabetización en hogares. Esta nueva modalidad de trabajo es construida en el *nodo zonal* del cual participan las maestras comunitarias de esta institución. En dicho espacio de encuentro y construcción social del programa, los maestros compartieron sus dificultades en el trabajo en la línea de alfabetización en hogares y elaboraron una nueva modalidad de trabajo para continuar con el vínculo más personalizado con las familias, a la que llamaron *seguimiento*. A su vez, en este espacio también recrearon las líneas de *integración y de aceleración* en un nuevo dispositivo *integración pedagógica*, a cuál haremos referencia más adelante cuando abordemos los dispositivos de trabajo grupal.

En síntesis, podemos plantear que la forma de trabajo en la línea de alfabetización en hogares como la intensidad del mismo (cantidad de tiempo dedicado), fue variando con el correr de los años, y que lo actualmente está cobrando más fuerza es la comunicación y acompañamiento a las familias a través de lo que los docentes denominan como

seguimiento, visitas al hogar más o menos periódicas, en forma de entrevistas o de diálogos más informales, pero ya sin desarrollar actividades pedagógicas allí con los niños y el adulto referente, como lo estipula originariamente la línea de alfabetización en hogares.

Retomando las preguntas señaladas en el apartado anterior sobre los supuestos en los que se asienta la línea de alfabetización en hogares, podemos plantear que la generación de la línea de *seguimiento*, como una iniciativa gestada al interior de un espacio de encuentro y construcción colectiva de los maestros comunitarios de una zona de Montevideo, es una de las alternativas que los docentes fueron construyendo para poder trabajar con las familias, saliéndose del corset que muchas veces imponen lineamentos oficiales de las políticas educativas. La línea de *seguimiento*, es una invención que está en construcción y que por lo tanto no tiene una forma acabada, sino que los maestros la van gestando y reconfigurando en función de la heterogeneidad de situaciones territoriales y familiares con las que se encuentran.

La organización del tiempo de trabajo para atender la mayor cantidad de niños

Gran parte del trabajo cotidiano de los maestros consiste en tomar decisiones para *sostener* el trabajo pedagógico con los niños y, en ese sentido, tienen libertad y flexibilidad para ir cambiando de estrategias en función de lo que consideren que permite dar continuidad a dicho proceso. Toman decisiones fundamentales, tales cómo, dónde, cuándo, por cuanto tiempo y con quiénes trabajar.

Cómo organizar el tiempo laboral para abarcar la mayor cantidad de niños posibles es uno de sus desafíos que afrontan los maestros comunitarios que tienen una gran demanda. Jorge y Anabela, al ser muchos los niños que los maestros de aula solicitan que sean incorporados al programa, decidieron priorizar, en la primera parte del año (2013) el trabajo con los dispositivos grupales. Estos maestros, al referirse a la alfabetización en hogares, explicaban que el trabajo en esta línea insume mucho tiempo y se trabaja con una sola familia por vez, en comparación con otras líneas de trabajo que suponen un dispositivo grupal, en el cual pueden trabajar con varios niños simultáneamente.

> *J: No, hay que priorizar los tiempos, ¿no? o sea, cualitativamente la línea de alfabetización me parece una línea que cualitativamente en el trabajo tiene un*

impacto importantísimo ¿no? ahora cuantitativamente podes atender a pocos niños por el tiempo que te lleva, el traslado al hogar, la hora de trabajo en el hogar, implica que trabajas con uno o dos niños que tiene esa familia sino son más hermanos y es…
A: Una tarde
J:Y claro te lleva media tarde, entonces hay que visualizar bien casos realmente vemos que es importante que impactar ahí y donde hay una receptividad de la familia donde se puede dar la continuidad del trabajo y donde se va efectivizando, ta?
E: Claro, cuando no se puede dar la alfabetización en el hogar se puede crear otra forma de vincularse con la familia que no sea ir a la casa durante un tiempo
J: Ahí está, nosotros hicimos si una prioridad importante, que eso que te mencionaba, nosotros vamos a visitar si a todas las familias de los niños que van a integrar comunitarios. A principio de año nos llevó nuestro tiempo recorrer todos los hogares, para identificar todos los hogares donde geográficamente quedan, como es la composición de esa familia, cuál es su entorno, como es la situación edilicia efectivamente, como vive esa familia, como está compuesta y de alguna manera también en esa entrevista, primero también llegar la escuela a esa casa, muchas veces nosotros vemos como un dignificar a esa familia, para la familia es importante que el maestro llegue a la casa y están realmente orgulloso de que el maestro llegue.." (Jorge y Anabela. Maestros Comunitarios. Montevideo. 2013)

El relato da cuenta además, que si bien realizaron una priorización el trabajo con dispositivos de trabajo grupal, especialmente vinculado a la línea de integración, no por ello abandonaron su presencia territorial. Las entrevistas a las familias de todos los niños que fueron seleccionados para que trabajen con el maestro comunitario, es una estrategia específica que elaboraron estos maestros para conocer su realidad, sus condiciones reales de vida y establecer un lazo con las familias de cada uno de los niños.

Además, explican cuál es el *lineamiento específico* para seleccionar a los niños con los cuáles trabajar en la línea de alfabetización y porqué con el paso del tiempo, el trabajo en esta línea de acción ha ido mermando.

E: Y porqué al principio decidieron no hacer alfabetización en hogares y ahora empezar a hacer...
J: Bueno, los casos de alfabetización en hogares también tienen un lineamiento específico de las familias para abordarlo, generalmente es para niños que están en 1ro o en 2do con alto grado de vulnerabilidad o con madres analfabetas y que están teniendo muy bajo rendimiento o que ya repetido 1er año. Dentro de los grupos de 1ero y de 2do año no habíamos identificado casos a principio de año que específicamente reunieran esas condiciones, había niños

con algún nivel de bajo rendimiento, pero con buena asistencia, con familias que estaban con buen vínculo con la escuela, porque también el otro objetivo era recomponer el vínculo con la escuela ¿no? y no identificamos casos que reunieran esas condiciones. Habíamos trabajado el año pasado con un niño que estaba en 1ro que trabajamos en alfabetización en el hogar y promovió a 2do, está trabajando bien, así que se trabajó el año pasado con ese niño y ahora continua su escolaridad en buena forma.... (Jorge y Anabela. Maestros Comunitarios. Montevideo. 2013)

Su relato da cuenta que esta priorización está basada en un análisis detallado de la situación de cada uno de los niños seleccionados, es decir, es una decisión fundamentada y analizada. No sólo tienen en cuenta el rendimiento del niño sino la relación que tiene la familia con la escuela. Cuando identifican casos que reúnen estas condiciones, se proponen trabajar en esta línea.

Esto da cuenta de cómo, los maestros en su trabajo cotidiano, elaboran alternativas para cumplir con el objetivo de fortalecer la escolarización, planteando una comunicación directa y un vínculo cercano con las familias de sus alumnos y, conservando a su vez, la centralidad en los procesos formativos de los niños, a través de innovaciones pedagógicas, como lo son los dispositivos de trabajo grupal desarrollados en la línea de integración.

Reconfiguraciones en la línea de integración

El trabajo de los maestros comunitarios en la línea de integración educativa es sumamente rico porque la definición y denominación de esta línea se ha ido modificando a raíz de las discusiones que han tenido los docentes en sus espacios de reunión zonales, los nodos de maestros comunitarios.

…la de integración educativa es una línea que de alguna manera la fuimos moldeando los maestros comunitarios porque en un comienzo se llamó solo integración y tenías la otra línea de aceleración entonces como que de acuerdo a las necesidades que fuimos viendo los maestros…En la de integración paso a llamar integración educativa porque de alguna manera los niños que tienen dificultades para integrarse tienen dificultades de aprendizaje o porque falta mucho o porque entró tarde, diversas razones que hacen…(Nadia. Ex maestra comunitaria. Montevideo. 2013)

El proceso que relata Nadia da cuenta de cómo, en el trabajo cotidiano de los maestros comunitarios, ponen en marcha estrategias pedagógicas para contribuir a que el niño logre ser parte de un grupo de pares, *integrarse* con otros niños, y superar ciertas dificultades emocionales que le impiden tener una buena predisposición para el aprendizaje.

Al igual que Nadia, María, Sara y Raquel relatan que el trabajo en la línea de integración fue cambiando en su institución con el correr de los años, pero en su escuela, decidieron mantener el planteo original de la línea de *integración* orientada más a la *socialización* y en coordinación con educación física y crearon una nueva línea de trabajo, similar a la que planteaba Nadia, a la que llamaron *integración pedagógica*. Ellas explican que está una modalidad de trabajo delineada de manera conjunta en el nodo zonal de maestros comunitarios del que participan.

> *E: ¿y la integración pedagógica como la definís?*
> *M: Surgió en uno de los nodos camino a Maldonado, en uno de nuestros nodos. Y en realidad se veía que el maestro hacia mucho apoyo, que el maestro comunitario terminaba haciendo mucho apoyo, porque se veía que a esa altura del año como que había una cantidad de niños que precisaban un empujón, que las maestras con una cantidad de niños en la clase no estaban pudiendo atender a todos y que realmente se precisaba ese apoyo en algunos casos y en realidad el comodín que estaba en la escuela, en las escuelas, era el maestro comunitario y en realidad hacia ese trabajo el maestro comunitario que no le corresponde. Se trató de darle una mirada diferente a esta situación y bueno se propuso, trabajamos con estos niños, pero no desde un apoyo sino desde una integración pedagógica, fomentar de nuevo el querer aprender, la parte pedagógica desde el juego*
> *E: Aja...no de*
> *M: No de, haber vamos a hacer deberes, qué te puso la maestra. No un apoyo, pero esos niños que estaban ahí, que no se sabía si pasaban, sino, si alcanzaban la lectoescritura, nosotros proponemos una motivación, motivarlos desde el juego y desde ese lugar trabajar con ellos*
> *E: ¿y cuál es la diferencia con la integración?*
> *M: La integración es un trabajo más en, los dos son trabajo grupo, pero apunta más a la parte social, socialización. Aquellos niños que o están muy retraídos o son demasiado a efervescentes y bueno les cuesta de alguna forma integrarse en un grupo, apunta más a la socialización, lo otro más a la motivación*
> *E: A la motivación con respecto a lo pedagógico*
> *M: Con respecto a lo pedagógico"* (María. Maestra comunitaria. 2014)

Este testimonio da cuenta no sólo de la dinámica que conlleva la construcción social de una política educativa, sino también de la complejidad que supone su articulación en el trabajo cotidiano, cuando el maestro se enfrenta a los procesos concretos que debe afrontar.

La línea *de integración educativa* tiempo después, es incorporada como una de las tareas que debe realizar el maestro comunitario en los documentos oficiales del programa, pero aparece como una redefinición de la línea de *integración* y no como una modalidad nueva tal como lo planteaban en el nodo.

La creación de nuevas líneas de acción de forma colectiva entre maestros de distintas escuelas de una misma zona hace que la diferencias entre modalidades de trabajo sea mayor, ya que lo que realizan en un sector de una ciudad termina siendo distinto a lo que realizan en otra zona. A su vez, si estas nuevas modalidades no son contempladas desde la coordinación del programa, se produce un distanciamiento entre lo planteado oficialmente como tareas del maestro comunitario y lo que realmente realizan los maestros en su trabajo cotidiano. Esto produce incertidumbre acerca de cuál es el margen de acción real de los maestros comunitarios y cómo va a ser supervisado su trabajo si excede a lo planteado desde los lineamientos de la política educativa.

En la escuela donde trabajan María, Raquel y Sara se da esta situación, y si bien en la práctica ellas han encontrado una modalidad de trabajo que le es conveniente y con la cual la institución está conforme, al momento de registrar y dar cuenta de su trabajo con los inspectores, no tienen cómo hacerlo.

> E: *Mm…bien...bueno, sobre las líneas de acción del programa ¿desde que está el programa en la escuela, ¿cuáles son las líneas de acción que se llevaron adelante?*
> *R: Bueno está absolutamente cambiante, yo escucho una cosa en el nodo, escucho otra cosa en el seminario que tuvimos para maestros comunitarios*
> *E: Acá en la escuela ¿no?*
> *R: Acá, si…pero están por todos lados y está todo el mundo hablando de un montón de cosas y yo no sé bien lo que vamos a hacer, y yo creo que va a ser una decisión por institución. Originariamente el programa tenía alfabetización en hogares, grupos de padres, aceleración e integración. Nosotros veíamos que estas 4 líneas no nos alcanzaban, entonces si desde el principio manejábamos seguimiento, trabajábamos las 5 líneas, venían las planillas y no teníamos donde poner los niños del seguimiento porque no existe el seguimiento para ellos. Pasa el tiempo, nos juntamos en el nodo de maestros comunitarios y pedimos que seguimiento sea una línea más del programa, nadie nos dio corte,*

seguimos avanzando, seguimos avanzando. A esta altura las líneas de acción que nosotros trabajamos es: integración, que se trabaja con el profesor de educación física, la integración educativa que la propia aceleración de los chiquilines dentro del grado para que cuando logren el pasaje al año siguiente estén mejor preparados, aceleración, alfabetización en hogares, transiciones educativas, trabajo en redes y seguimiento, que el seguimiento ahora le pusimos acompañamiento por todo lo que habíamos discutido el año pasado. Imagínate las líneas, pero ¡no nos da! Porque en el seminario de los maestros comunitarios, cuando se festejaron los 10 años, las líneas que se trabajan según ellos, que son los de Infamilia que marcaron el camino es: grupo de padres, integración educativa, transiciones educativas, aceleración, alfabetización en hogares, o sea que integración e integración educativa la fusionaron en una y nosotros no la podemos fusionar porque si estamos hablando que en integración educativa vamos a hacer el trabajo más curricular para poder que esos chiquilines logren un pasaje de grado pero que lo hagan más seguros no podemos mezclarlos. (…) pero mi problema más grave es, cuando vengan las planillas, a dónde voy a colocar a los chiquilines, porque en las planillas esta lo que quedo escrito en un cuadernillo que nos dieron, y cómo nosotros trabajamos de otra manera y qué elevamos a Primaria como evaluación si en las planillas yo no puedo contemplar las líneas que ellos te piden, pero qué elevo, esto es como un armado y desarmado y en estos 10 años si ha habido avances pero yo me encuentro, discutíamos el otro día con Sara, o se engorda por un lado o se achica por el otro, porque cómo hacemos para contemplar todo lo que ellos piden si además ellos piden una cosa y nosotros trabajamos otra, porque estamos en una ida y venida que yo le decía a Sara ¿Cómo vamos a hacer?
E: ¿Pero sentís que el programa en ese sentido debería ser más flexible?
R: Lo es, lo es porque la propia institución te lo permite, pero si vos tuvieras una cabeza de dirección que te dijera acá las líneas son estas, estas y estas, no, pero me estas matando porque yo a esto lo trabajo así porque es lo que me da resultado, si vos queres que lo trabaje de otra forma…la propia institución nos está dando cabida libre por el conocimiento, la confianza, pero si no fuera así, pobre del maestro nuevo, porque la verdad, yo no sé para donde va a arrancar" (Raquel y Sara. Maestras comunitarias. Montevideo. 2014)

Este testimonio da cuenta de la compleja dinámica que conlleva la construcción social de una política educativa. El colocar al maestro *como el gestor de la transformación de su propia practica* (Almirón y otros. 2008) supone un dinamismo que puede terminar sobrepasando lo prescripto. En este sentido, Almirón, quien fue coordinadora Programa de Maestros Comunitarios, entiende que la implementación del programa se basa en "*un diseño que desafía a que cada jurisdicción, cada escuela y cada maestro comunitario tengan que traducir el marco del programa para contextualizarlo a cada realidad y a cada alumno con el cual trabaja…"* (2008:2). Y en ese proceso de *contextualización*, que se

expresa en la dimensión del trabajo cotidiano de los maestros, se produce una distancia entre lo diseñado -*existencia teórica*- y lo implementado -*proyección práctica*- (Ezpeleta, J. 2004). El problema se da cuando, entre estas dos dimensiones que tiene toda política, no hay una interacción que permita, reformular el diseño de la política teniendo en cuenta las modificaciones e invenciones que se gestaron en el terreno de la práctica cotidiana.

Por otro lado, al adentrarnos en el contenido de las reconfiguraciones producidas en esta línea y la nueva nominación de la misma como *integración educativa,* podemos plantear que esta reconfiguración se genera en el marco del conflicto que subyacente que hay entre las demandas institucionales que existen para que el maestro comunitario desarrolle tareas de *apoyo escolar*, ante el bajo rendimiento de los alumnos, y la resistencia, por parte de grupos de maestros comunitarios, a desarrollar esta tarea de un modo tradicional. Esta resistencia implica, de algún modo, defender la especificidad de su tarea, que no implica, como planteaba una de las maestras en la entrevista ayudar a alumno "*sus deberes*". En el juego de estas *demandas y resistencias*, se reconfiguró la línea de integración, que estaba asociada a acciones tendientes a la socialización de los niños y se hizo una mixtura también con la línea de aceleración, que por su definición cada vez abarcaba a menos niños, ya que, como explicamos, solo está destinada a aquellos niños con *sobreedad* que están en condiciones de atravesar un proceso de aprendizaje intensivo para promover de curso.

Al generar la línea de *integración educativa*, los maestros comunitarios encontraron una nueva modalidad de acción vinculada con la *motivación pedagógica* y el trabajo desde lo *lúdico*, en la cual, los procesos de aprendizaje cobran relevancia, pero no desde un esquema típico de apoyo escolar reducido a *los deberes* que les solicitan las maestras de aula. En la línea de integración, como se explicó en el capítulo tres de este estudio, los maestros comunitarios realizan proyectos de trabajo grupal con los niños de diferentes edades, en los cuales, definen colectivamente objetivos y plazos para su realización, e integran no sólo contenidos de diferentes disciplinas escolares sino también, saberes populares, desarrollando distintas actividades y tomando como punto de partida los intereses de los niños y de su realidad cotidiana, etc. Relevancia del trabajo sobre *el valor de cada niño y su subjetividad*.

El trabajo cotidiano como una construcción social e histórica

Analizar el trabajo docente desde la cotidianeidad nos permite observar como éste no es una repetición constante. No es inmutable, sino que, es permeable a las transformaciones sociales; que las acciones socio-pedagógicas tienen sentido en función del contexto social donde se implementen. En este sentido, es importante que las instituciones educativas y los educadores puedan leer los cambios que ocurren en el contexto social y repensar sus intervenciones socio-pedagógicas.

A su vez, sabemos que generar prácticas transformadoras en el marco del trabajo regulado desde el sistema educativo, no es una tarea sencilla. Muchas veces la fuerza de los procesos instituyentes con el tiempo a ceden frente a las fuerzas de lo instituido, y los sujetos tienden a re-acomodarse en un lugar de lo ya conocido, de lo más confortable y más controlable. En este sentido, podemos analizar como el trabajo pedagógico del maestro comunitario de conjunto con el adulto referente y el niño en su contexto cotidiano con el correr de los años, perdió protagonismo y ganó mayor importancia (en relación al tiempo de trabajo dedicado) los dispositivos de trabajo grupal con los niños en espacios escolares o comunitarios, pero sin participación de los adultos referentes. De allí que podemos plantear a modo de hipótesis que, si bien son reales y concretas las dificultades que encuentran para trabajar con el adulto referente y el niño en el hogar, muchos maestros terminan prefiriendo trabajar en otros espacios que no sean el contexto doméstico, que es un espacio, en el cual, siempre van a actuar como visitante, en cambio, en la escuela o en los espacios comunitarios barriales, pueden organizar las actividades y disponer de los recursos según su voluntad.

Haciendo referencia al poco tiempo de trabajo destinado a la alfabetización en hogares en sí, podemos recuperar las palabras de Adriana, una maestra que trabajaba en El Abrojo y que acompaño el proceso de transferencia metodológica del proyecto al sistema educativo, quien considera que luego de diez años de implementación del Programa de Maestros Comunitarios, "*se ha perdido la esencia de este programa que es el trabajo insitu en el hogar, reproduciendo, tratando de que se múltiplen o se potencie la figura de la mamá o del adulto…".* Y que ellos, desde El Abrojo, consideran que es difícil mantener una innovación cuando se realizan experiencias a gran escala.

A: ...la amplitud o el alto impacto atenta contra la innovación, entonces esta era una experiencia de innovación pedagógica que se estaba desarrollando muy bien al nivel de lo micro, de lo manejable, pero a la hora de pasarle el paquete a Primaria en un sistema tan caduco, es el grande, enorme, jerarquizado y demás, temíamos que esto empezara a diluirse, es decir, la figura de la familia, la comunidad, el trabajo en territorio, el rol de la maestra pudiera insertarse en otros ámbitos, que los espacios educativos no son solo en la escuela, sacarle peso a la escuela como lugar donde se aprende. (...) Las innovaciones se realizan en lo micro (...) es muy difícil innovar a gran escala y cuando queres pasar eso a gran escala tener que ser muy cuidadoso para que no se diluya. (...) Yo creo que lo que se perdido en términos de educación es la esencia que es, esto del maestro que sale al encuentro y la alianza pedagógica que se tiene que dar entre el adulto referente ¿no? y el niño, no es el maestro con el niño, sino el maestro, adulto referente y el niño.

E: Quizás antes se daba porque el maestro al no ser parte de la escuela, como que iba desde la comunidad a la escuela y ahora es como que va de la escuela a la comunidad

A: Claro, la escuela lo tiende como a chupar, a llevar para adentro, es tan endogámico que tiene como una cosa centrípeta que lleva al maestro hacia la escuela. Eso era algo que lo teníamos también como inquietud y finalmente paso" (Adriana, maestra de El Abrojo. Montevideo.2013)

Cuando nos referimos a las fuerzas de lo instituido estamos señalando esto que Adriana describe como aquella fuerza *"centrípeta que lleva al maestro hacia la escuela",* como esa tendencia a volver a lo que ya se sabe hacer, a las prácticas instituidas. Al respecto, Graciela Almirón, quien fue coordinadora del PMC, en la entrevista que mantuvimos con ella, explica que es necesario que el programa *permanezca vivo* para que no pierda su carácter de innovación pedagógica.

...estas cuestiones hablan también de un programa que tiene que permanecer vivo, a mí siempre me preocupa estar cuidándolo, más allá del afecto con el que lo miro porque lo acompañé en toda esa experimentación, con una mirada atenta de que no sufra lo que todo innovación sufre, a ver, ya no es una innovación, es una política educativa, lo que no tiene que perder es perfil e identidad y debería ser como una especie de, un lugarcito de campanario de vigilia donde tengamos muy alerta las atenas para percibir que aparecerán otras cuestiones a las que si el Programa de Maestros está atento vamos a poder reveer y repensar, porque a ver, cuál es el riesgo de un programa como el de Maestros Comunitarios cuando tu vas a implementarlo a la interna del sistema, que la fuerza de a la estructura de las culturas ya instaladas lo tiendan a traer hacia lo que ya sabemos hacer, hacia lo que, pero ahora lo que si ya sabemos hacer es tener maestros comunitarios, no se pueden quedar como en

un lugar estancado, hay que poder cuestionar… (Graciela Almirón, 2013. Montevideo)

Si bien no es deber de esta investigación confirmar o refutar la hipótesis planteada por Adriana, para lo cual habría que hacer un estudio de tipo cuantitativo para saber si es una tendencia generalizable a los maestros comunitarios de todo el país, si podemos afirmar que los docentes entrevistados en 2013 y 2014 priorizaron el trabajo en las líneas de acción con los niños en dispositivos grupales y manifestaban que en otras escuelas sucedía lo mismo. A su vez, esta tendencia ya estaba presente años anteriores, ya que según el informe elaborado por el Programa Infamilia dependiente del Ministerio de Desarrollo Social, en 2007 y 2008, los docentes habían optado por priorizar las líneas de trabajo con dispositivos grupales y dedicar menos tiempo al trabajo en las líneas de alfabetización en hogares y grupo con las familias (Reporte PMC 2005-2009. Infamilia. 2009). Sin embargo, esto no es equivalente a decir que los maestros comunitarios no tengan ningún tipo de presencia territorial ni que desconozcan a las familias de los niños con quienes trabajan., sino que han ido reconfigurando sus modos de intervención pedagógica y social, tal como se explico en este apartado.

A modo de síntesis, podemos plantear que las reconfiguraciones en las líneas de intervención son las que mantienen viva, en las instituciones, el Programa de Maestros Comunitarios en tanto innovación pedagógica. Si no hay una apropiación y transformación - recontextualización continúa de las líneas de acción propuestas desde el diseño de las políticas educativas por parte de los maestros, la política queda como una letra muerta.

Las mismas fueron posibles, en gran medida, por una característica del *entramado institucional* que tiene esta política en su modo de implementación territorial, que son los nodos zonales de maestros comunitarios Llevar adelante estas reconfiguraciones, de un modo colectivo, empodera a los maestros, permitiéndoles redefinir sus prácticas y dotarlas de sentido, partiendo de la realidad de cada institución y de la población con la que trabajan.

E: *¿y qué importancia tiene para ti esa participación? Para ti respecto a tu trabajo ¿no?*
M: Mucha (risas) como que es la parte de encuentro para la parte del pienso que tanto nos cuesta y que la dejamos como muy relegada siempre, tratando de hacer de y en la cotidianeidad la parte del pienso, del pensar juntos, de ver que

están haciendo los otros, de compartir lo que uno hace, de aprender con otros, como que es el espacio de encuentro y de intercambio de experiencias, de problemas, de todo
E: ¿o sea que se transforma en un espacio de formación también?
M: Entre nosotros sí, y de elaboración, este año se ha creado, tuvimos lo del articulo y después se hizo el taller de recreación que se hizo en Villa García, como que también es productivo, como que al principio era más catarsis, el primer año era más catarsis, íbamos más a catarsis y después fue tomando como energías diferentes y crear, se pudo crear desde el nodo…" (María. Maestra comunitaria. Montevideo. 2013)

En este extracto podemos ver como el sentido de la participación en estos espacios colectivos fue cambiando con el tiempo, y como el nodo zonal se convirtió en el espacio de reflexión sobre las prácticas y de re-elaboración de las mismas.

Las reconfiguraciones en las líneas de acción hasta que explicadas, dan cuenta de nuevas formas intervención, comunicación y acompañamiento/seguimiento de los maestros con las familias, atendiendo a los cambios en el contexto social-económico de las mismas. A su vez, estas nuevas modalidades también intentan dar respuesta a las demandas institucionales relacionadas con su necesidad de mejorar el rendimiento académico y la integración grupal de una parte de su población estudiantil.

CAPITULO V
SER MAESTRO COMUNITARIO

En este último capítulo, se pretende ahondar en los significados asociados al ser maestro comunitario. Primero se realizará una breve reseña de los vínculos entre la escuela y el medio social en Uruguay, y el juego que se abre en esta relación con la implementación del Programa de Maestros Comunitarios en 2005. En un segundo, ya centrándose en la figura de los maestros comunitarios, se indagará en los sentidos y tensiones asociadas a su trabajo en *lo comunitario.* Ya en el tercer punto de este capítulo, se profundizará en el lugar que ocupa el maestro comunitario como nueva figura en las instituciones, sus vínculos con el equipo directivo y con los docentes de aula.

Por último y como cierre, se propondrá pensar al maestro comunitario como una figura que ocupa en lugar intersticial entre la escuela, los niños y sus familias y esto abre nuevas oportunidades para la inclusión educativa.

Un recorrido por la relación entre la escuela y medio social en Uruguay

En 2005, con la asunción del gobierno el Frente Amplio y la adopción de políticas tendientes a la inclusión social y educativa, se inicia un nuevo proceso de cuestionamiento y revisión de la relación entre *la educación y el medio social*, y en este sentido, el Programa de Maestros Comunitarios es una de estas políticas que proponen otro tipo de relación entre la escuela y el contexto social local, recuperando ciertos posicionamientos planteados en distintas corrientes pedagógicas latinoamericanas.

Según Martinis y Stevanazzi "*el Programa de Maestros Comunitarios coloca en escena la posibilidad de recuperar ricos aportes de la tradición pedagógica uruguaya, plasmados en prácticas de escuelas rurales y urbanas entre las décadas de 1930 y 1960*." (2008:7) Uno de los puntos de contacto que se pueden establecer al analizar las líneas de trabajo de los maestros comunitarios es la expansión *"de la acción educativa de la escuela más allá de sus propios muros".* Para los autores, a través de la línea de acción de *alfabetización en hogares,* el Programa de Maestros Comunitarios instala "*nuevos espacios educativos"* lo cual constituye un desafío para la escuela y "*plantea la posibilidad de*

romper con algunas lógicas escolares instaladas en las últimas décadas." Estas lógicas estaban ligadas a responsabilizar al contexto socio-económico y cultural donde está inserta la escuela del fracaso escolar de los alumnos, por lo tanto la escuela, para progresar debía alejarse y negar dicho contexto. En este sentido, el Programa de Maestros Comunitarios propone un cambio de perspectiva ya que promueve *"un movimiento de acercamiento comunidad- escuela*". Por parte de los alumnos y sus familias, la implementación del Programa de Maestros Comunitarios, en la mayoría de los casos, es valorado positivamente, ya que significa que la escuela les *"otorgue nuevos tiempos y posibilidades de desarrollo"*. Este acercamiento, a su vez, *"instala la necesidad de interpelar al conjunto de la institución educativa en cuanto a sus formas de relacionamiento con la comunidad en la que se encuentra inserta."* (Martinis y Stevanazzi, 2008: 7- 8)

Esta voluntad de "abrir" la escuela a la comunidad, de que el maestro salga en busca del encuentro con los niños y sus familias, es vivido por los propios maestros comunitarios que provienen de sectores rurales como una institucionalización de prácticas docentes que muchos maestros rurales nunca dejaron de realizar. Al respecto, una de las maestras que participó del proceso de transferencia metodológica de El Abrojo al Programa de Maestros Comunitarios, señalaba en la entrevista que mantuvimos con ella que durante esta etapa de formación de los primeros maestros comunitarios

> *Había muchísimo entusiasmo en esa primera instancia, y sobre todo los maestros del interior están más acostumbrados a hacer un trabajo más con la comunidad, los maestros del interior empiezan a trabajar en escuelas rurales, una de las características de la de escuela rural es que trabaja muchísimo con el medio ¿no?, mucho con la comunidad, entonces, este…como una experiencia que se retoma ¿no? de alguna manera y se institucionaliza*. (Mirta. Maestra. Montevideo 2013.)

A su vez, en la investigación realizada por Mihalfi (2011) se señala que en los grupos de conversación con maestros comunitarios una percepción que se repite es la "*dimensión histórica de sus prácticas"* ya que consideran que el Programa de Maestros Comunitarios 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."* (2011:170)

"El Programa Maestro Comunitario tiene antecedentes bien firmes en nosotros mismos (...) quien ha leído cosas sobre experiencias rurales, sobre todo Jesualdo, la Mina (...)"
"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"
"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…" (Mihalfi, 2011:170)

Limber Santos (2015) plantea que en el Programa de Maestros Comunitarios "*se observa la concurrencia conceptual"* de dos tendencias de la pedagogía rural uruguaya, *la vertiente social y la vertiente de enseñanza de la pedagogía rural*.

Las formas de hacer escuela más allá de sus muros –o intentar derribarlos- es parte de la intervención cotidiana del maestro comunitario en territorio. Por otro lado, la atención a la diversidad desde lo didáctico, abandonando la pretensión homogeneizadora de la escuela graduada moderna, también constituye un rasgo esencial del maestro comunitario en lo que a sus prácticas de enseñanza se refiere. (Limber Santos, 2015:242)

Si bien existen aspectos en común entre ambas experiencias pedagógicas, las intencionalidades políticas de cada proyecto son distintas. El *Movimiento a Favor de la Educación Rural*, organización autónoma de maestros, a la cual hicimos referencia en el segundo capítulo de este trabajo, colocaba a la escuela como institución social y a los maestros como los impulsores de un proyecto político pedagógico que buscaba el desarrollo de la comunidad tanto en lo social como en lo cultural y económico. Este es un planteo diferente al que se propone el Programa de Maestros Comunitarios, el cual busca mejorar los índices de inclusión educativa principalmente, y si bien manifiesta objetivos tales como *"caminar hacia una Escuela Comunitaria, donde la función del maestro comunitario sea un enriquecimiento para el colectivo docente, para el Proyecto de Centro Educativo y así mejorar la calidad de los aprendizajes trabajando en forma colaborativa*." (Ramos y Nogués, 2013.), su centralidad está más en lo educativo que en el desarrollo comunitario.
A su vez, la coyuntura histórica en la que surge el programa, marcada por las secuelas socioeconómicas de la implementación del modelo neoliberal, con gran parte de la sociedad

viviendo en condiciones de marginalidad, tiene sus puntos en común con la situación de extrema pobreza y desamparo en la que se encontraban las poblaciones rurales durante la primera mitad del siglo XX. No es casualidad que una de las primeras medidas del gobierno del Frente Amplio haya sido la creación de Ministerio de Desarrollo Social y la implementación, desde dicho ministerio en coordinación con el Consejo de Educación Inicial y Primaria, del Programa de Maestros Comunitarios. En este sentido, nos preguntamos qué capacidad tiene la escuela hoy como institución pública para convocar a la población y contribuir en la generación de procesos de cambio. Será que la escuela, con todos los avatares de la historia, sigue siendo institución pública con mayor expansión territorial, pero que, para una verdadera inclusión educativa necesita repensar sus formas de vincularse con la sociedad, especialmente con los marginados del modelo económico neoliberal.

El maestro comunitario, la escuela fuera de la escuela

La figura de los maestros comunitarios puede ser entendida como una nueva forma de ejercer la docencia. Una nueva forma que resignifica viejas prácticas, entre ellas, las de los maestros rurales de la primera mitad del siglo XX, y que también recupera, al momento de su creación al interior de una Organización de la Sociedad Civil a comienzos de los 2000, como hemos mencionado en el segundo capítulo de este trabajo, los aportes de otras corrientes pedagógicas latinoamericanas.

Lo nuevo y singular de esta figura, además de la configuración especifica de su trabajo, que fue desarrollada en tercer capítulo, es lo *comunitario* como una dimensión constituyente de su identidad docente y su trabajo cotidiano. De allí que nos preguntamos, *qué significa ser maestro comunitario; qué vuelve "comunitario" al maestro; cómo ingresa "lo comunitario" en la escuela; y cuáles son las características, aprendizajes y valoraciones que efectúan los maestros sobre su trabajo cotidiano dentro y fuera del aula.*

En primer lugar, podemos decir que los maestros comunitarios entrevistados, cuando hacen referencia a su trabajo, mencionan como una característica especifica del mismo, el tener la posibilidad de salir de la escuela, de **trabajar afuera de la institución**. Ese afuera de la institución está compuesto por múltiples espacios sociales, tales como, las

calles del barrio donde está ubicada la escuela, hogares de las familias de los alumnos, espacios sociales comunitarios en donde realizan talleres con los niños, participan de redes locales con otras instituciones públicas, como policlínicas, escuelas de la zona y organismos dependientes del Ministerio de Desarrollo Social, además, de su participación en los nodos zonales de maestros comunitarios.

Esta posibilidad de intervenir en espacios sociales no escolares es vivida de diferente manera por los maestros comunitarios. Desarrollar parte de su tarea laboral fuera de la escuela implica trabajar por fuera del espacio y el tiempo escolar y de sus regulaciones, con las libertades y angustias que este cambio puede significar. El trabajo en *lo comunitario* supone no sólo estar afuera de la escuela como espacio físico, sino que también *salir de la escuela* conlleva desarrollar otra organización del trabajo que no se puede controlar desde el *panóptico escolar* y por lo tanto, en muchos casos, es fuente de sospecha y desconocimiento por parte del equipo directivo y el resto del colectivo docente.

Trabajar fuera de la escuela, para María, implica *"romper con la estructura"* que representa la escuela y específicamente, el aula como espacio educativo.

> *E: ¿Cómo es trabajar en el Merendero (...) y en el Teatro (...), como espacios de trabajo?*
> *M: (silencio) eh…*
> *E: ¿Cómo te sentís trabajando allí?*
> *M: Nunca llegas a sentirte parte, o va mi me ha pasado, como que en realidad no es tu, es un espacio compartido, en realidad te sentís bien, esta bueno trabajar ahí porque, es un espacio compartido, lo podes usar, te sentís más libre, no menos estructuras, no estás en las escuelas con la sillita, con la mesa, como que te movés ¿no? salís y sacas a los chiquilines del salón de la estructura o la mesita con la sillita con el lápiz y el cuaderno, pero también tienen eso de que nunca sabes con lo que te vas a enfrentar, capas que un día vas y están las sillas o no están porque no es un lugar que usas solo vos, de repente no tiene tanta identidad del trabajo pero si gana en esto otro de perder la estructura y..*
> *E: ¿y con respecto de que no hay luz en el baño o que no hay baño? ¿o que están los vidrios rotos y hace frio? ¿con respecto a eso? ¿te das cuenta que no lo mencionaste?*
> *M: Porque personalmente me parece que ganaba todo lo otro, ganaba el aire y el salir de la escuela, como que no lo veo como negativo, es algo que por lo general me preocupa mucho esto del baño, es real también*
> *E: O sea que se disfruta la escuela fuera de la escuela*
> *M: Sí, claro que sí. (silencio) Es como libertad (risas) que horrible, pero sí, es trabajar en otro lado….y es como que podes ser más libre.*
> *E: ¿en qué sentido?*

M: En todo sentido, porque no estás representando a Varela dentro de la escuela, como que adentro de la escuela tenés otra postura, si estas en un espacio fuera de la escuela podés ponerme más dentro de la ronda, ser parte de la ronda, que lo podés hacer en la escuela también, pero no todo el mundo lo hace, en la escuela de por ya no es así, tú en tu salón podes lograrlo pero no en la escuela.
E: Es como que podés ser diferente fuera de la escuela. Por esto de que no todo el mundo lo hace adentro de la escuela. Como que adentro de la escuela si haces algo así estás haciendo algo que no todo el mundo hace
M: Si, o porque la estructura te lo permite, o sea yo en el merendero me puedo sentar a la par con otro compa, con el niño, como con Joaquin, charlar y en la escuela yo estoy en el escritorio, los niños están, lo mismo ya la estética ¿se entiende?
E: Si, si
M: El espacio físico, ya de arranque, y después el tema de las inspecciones, de las direcciones, que los niños tienen que estar dentro del salón y no fuera del salón en el horario de clase, toda esa estructura, en el Merendero si queres salir afuera porque queres tomar sol salís y no pasa nada, en la escuela de repente tenes que explicar por qué estas sacando los niños afuera" (María. Maestra comunitaria. Montevideo. 2014)

La cita anterior da cuenta de cómo el trabajar fuera de la escuela habilita a que María se sienta con la *libertad* de desarrollar prácticas educativas diferentes a las que realiza como maestra de aula. Esto se debe a que el *espacio* es una dimensión estructurante de todo acto educativo. Si se lo analiza desde la antropología, podemos entender *al espacio* como una "*construcción social y no únicamente como espacio físico, objetivo y disociado de quienes lo habitan. Es un escenario de despliegue de prácticas socioculturales cargado de sentido para quienes lo identifican, se identifican y lo habitan."* (Vieytes, 2015:83). Es por ello que, si bien no existe una reglamentación que prohíba explícitamente que las maestras se sienten en una ronda en el suelo con los alumnos o que salgan al patio en horario de clases, la organización de los cuerpos en el espacio y hasta la postura corporal está inscripta en la cultura escolar de un modo tan fuerte que se convierte en una *estructura*, en muchos casos, inquebrantable. Y en esa *estructura* también habitan imaginarios y mandatos históricos sobre cómo se debe comportar/ser un maestro, cuando María dice *"no estás representando a Varela"* (el impulsor de la Educación Pública en Uruguay), quiere decir que fuera de la escuela puede quitarse ese mandato.

Esta *libertad* que experimenta María no sólo está dada por trabajar fuera de la escuela, en el Merendero o en el Teatro, sino también porque en esos espacios no están bajo la mirada de sus superiores, y no tiene que *dar explicaciones* de las decisiones que toma. En este sentido, siguiendo a Bordolí, podemos afirmar que "*los espacios educativos*

"alternativos" que el PMC promueve posibilitan la construcción de diversos escenarios, nuevas formas de trasmisión del saber y formas distintas de relacionamiento del maestro con los sujetos de la educación y sus familias." (2015:20).

Sin embargo, ella señala que le *costó mucho* asumir que su tarea como maestra comunitaria era una tarea educativa. Tanto es así que, ella como las dos maestras comunitarias con las que trabaja, Sara y Raquel, cuando hablan su espacio de trabajo lo denominan "*el comunitario"* y cuando hacen referencia a ellas mismas, se llaman a ellas mismas *"las comunitarias"*, omitiendo el término *maestra*.

> *M: ...lo que pasa es que la estructura del maestro, el maestro es el que enseña, el que se para a dar una clase una tiza y enseña matemática, lengua, esta esa idea muy fuerte marcada en nosotros, que tiene una idea de educación también muy fuerte marcada, entonces…entender que esto otro también es parte de, es difícil, para todos, me incluyo*
> *E: Es difícil entender que esto que hacen es ser maestro*
> *M: Exacto*
> *E: Es hacer un trabajo de maestro*
> *M: Es que queda por fuera, es verdad, estaría fuera de la órbita, por acá lo comunitario y…*
> *E: Es una pregunta que me surge porque en tu nominación hay un término que se pierde*
> *M: Es verdad*
> *E: Y de alguna manera coincide con esta lectura que vos haces*
> *M: Si, lo comunitario (silencio) sino sé como…*
> *E: Es como que habla de la dificultad de colocarse en el lugar de maestro se ve quizás, de que el otro te coloque, que uno*
> *M: Que uno mismo se coloque, a mí en lo personal me costó muchísimo, no sé si a todos, capaz que no a todos les pase lo mismo, pero…es romper con la estructura, eso sí, sin duda…y aceptar que estás haciendo una tarea educativa desde ese lugar, el lugar de la comunidad*
> *E: Y sin embargo los vecinos le dicen maestro*
> *M: Si, y te tienen un respeto como maestra impresionante, estas ahí y…* (María. Maestra comunitaria. Montevideo. 2014)

Según María, trabajar como maestra comunitaria implica no sólo "*romper con la estructura"* y sino también que reconocer que *"estás haciendo una tarea educativa desde ese lugar, el lugar de la comunidad."*. Para esta maestra, el trabajo en lo *comunitario "esta por fuera de la órbita", fuera de la órbita que* representa lo instituido como trabajo docente. Realiza una demarcación, entre *lo comunitario* y la *estructura* que ella asocia al trabajo como maestra y este quiebre que vive ella en la *estructura* que ordenaba su trabajo y

su identidad docente, le hace cuestionar si su trabajo como maestra comunitaria es o no una tarea educativa. A su vez, *hacer una tarea educativa desde el lugar de la comunidad*, supone un cambio de posicionamiento. María no se posiciona como la portavoz de la escuela en el barrio, sino como una maestra que hace una tarea educativa desde el lugar de la comunidad.

En síntesis, siguiendo el relato de la entrevistada, ser maestro comunitario implica *romper con la estructura* que impone la gramática escolar, y esa ruptura, si se quiere subjetiva, es posible gracias que parte de su trabajo se desarrolla afuera del edificio escolar, interviniendo en espacios sociales en los que no acostumbra actuar el maestro de aula. Pero luego de la ruptura de una estructura asociada al trabajo típico de los maestros de aula, los maestros comunitarios necesitan **inventar su lugar**. Crear, construir su lugar como trabajadores de la educación, como docentes que trabajan dentro y fuera de la escuela, que manejan sus tiempos laborales con mayor **libertad y flexibilidad** que la que tienen cuando están trabajando bajo la gramática escolar como maestros de aula en el otro turno.

Inventar su lugar supuso en sus comienzos también, **inventar el trabajo**, ya que los maestros comunitarios, cuando asumen este cargo, no cuentan con ninguna referencia para enmarcar su labor, no encuentran en la formación docente inicial ni su experiencia laboral como maestro de aula antecedentes para encuadrar y guiar su práctica *fuera de la escuela.*

> R*: Y sabía que existía el programa pero*
> *E: Pero en un momento le dijiste: no sé cómo empezar*
> *R: (…) estaría bueno tomar el cargo pero no tenemos ni idea que vamos a hacer, y nos dice pero piensen si algunas de ustedes quiere, y yo digo bueno yo me anoto y al momento dice Ale bueno yo también me anoto, pero ni nos conocíamos, y al momento nos cruzamos en el patio "ay yo me anote como maestra comunitaria", yo también me dice Ale, y bueno vamos a ver qué hacemos. Fuimos las únicas que se anotaron…* (Raquel Maestra Comunitaria. Montevideo, 2014)

Raquel comenta que en sus comienzos, si bien a ella y a su compañera les interesaba "tomar el cargo" de maestra comunitaria, no sabían en qué consistía ese trabajo con precisión y no contaban con herramientas para trabajar fuera de la escuela.

> *R: y bueno vamos a ver que hacemos (risas) y hasta el día de hoy con Ale decimos "salimos a la guerra con un tenedor", no teníamos ni idea de lo que era*
> *E :¿La guerra?*
> *S: a la guerra con un tenedor*
> *E: ¿Por qué? ¿Es una guerra?*
> *R: cuando nosotras salimos al barrio y empezamos a ver todas las situaciones y lo que nos estábamos enfrentando la vivimos como un caos, porque si bien queríamos ir a trabajar en una casa y la presentación y todo lo demás, era puro conflicto, la casa tenía problemas con el vecino y el vecino protestaba y al otro le decía y nosotros veníamos de la escuela ¿Cómo se trabajaba? ¿Cómo hacemos? Y ahí Teresa nos daba las puntas, porque Teresa ya había tenido maestros comunitarios, nos daba las puntas, bueno pero Uds. van y no sé qué y las líneas de acción, pero yo creo que con Ale de entrada empezamos a inventar el trabajo, porque más allá de lo que decía el Programa nosotras empezamos a inventar, que si voy a la casa que si no voy, que si me presento, cómo me presento, por qué la familia, qué vamos a hacer con la familias. Los maestros, todos, con muy poca información, nosotros para poder tomar y derivar a los niños según las líneas tampoco teníamos mucha información. Y bueno el primer año costó mucho porque nos enfrentábamos a muchísimas realidades, veníamos con Alejandra muchas veces contentas, otras veces desoladas y otras veces absolutamente tristes con lo que nos pasaba, llorábamos en la dirección, Clarita nos contenía, Teresa nos decía "bueno chiquilinas pero ustedes tienen que aprender a separar el trabajo del barrio y lo que es personal" claro, era muy difícil, era un choque de realidades tan grande, y no teníamos apoyo de nadie, en esa época no había nadie que nos pudiera hablar y decir. Ese fue el 1er año. Ese año, siempre cuento, Alejandra se agarró un estafilococo dorado por la baja de defensas que hicimos porque dice que la parte anímica nos había destrozado y no me agarre una infección respiratoria que me duro un mes y me cimbraban las contracturas, sino me daban la intravenosa yo no me recuperaba de todo eso. Y Ale estuvo 7 meses con un estafilococo dorado porque no la podían drenar, no le podían hacer nada porque el bicho estaba ahí*
> *E: 7 meses, el año entero*
> *R: 7 meses pasó con medicación, no, no, fue impresionante. El segundo año ya empezamos distinto, ya estábamos con otra cabeza, aparte yo me acuerdo que las últimas veces teníamos una psicóloga que funcionaba en un asilo, (….), que si bien no nos ayudaba de nada, por lo menos nos juntábamos con otros maestros comunitarios y todos dimos la experiencia, como un tipo de catarsis y juegos y que se yo. Y al segundo ya empezamos con otra cabeza, porque claro empezamos a querer cuidarnos un poco más, porque claro terminábamos*

destrozadas con la situación que vivimos... (Raquel. Maestra Comunitaria. Montevideo, 2014)

Si bien en sus inicios, contó con la guía de quien era la directora de la escuela, la definición de las tareas que suponía su trabajo en lo *comunitario,* la delimitación de alguna manera su campo de acción, supuso un proceso de tres años.

R: ya al tercer año fue diferente, ya manejábamos todo diferente, ya teníamos otro recorrido, empezamos a tener más experiencia, empezamos a hacer más cruce y ahí empezamos a manejar redes, queríamos articular más y no que todo pasara por nosotras porque era imposible atender situaciones de familias que nos pedían la leche y el pan, y con Alejandra nos mirábamos y decíamos ¿leche y pan todos los días? ¿Cómo hacíamos?
E: O sea que este caos tiene que ver con las problemáticas que trascendían un poco a las posibilidades y el orden empieza a venir cuando empiezan a conectar esas problemáticas a otros espacios
R: exactamente, cuando pudimos ver que no éramos las únicas, que la intervención nuestra no era la única estaba en el barrio, que había otra gente trabajando en el barrio. (Raquel. Maestra Comunitaria. Montevideo, 2014)

Este fragmento resulta esclarecedor al momento de pensar el trabajo sobre *lo comunitario*. *Romper la estructura*, salir del caparazón de la escuela, significó un remolino en la vida de estas maestras, que años después lograron resignificarlo y ahora viven ese trabajo afuera de la escuela como espacio de *libertad y de experimentación pedagógica.*

El trabajo en lo *comunitario* tuvo que ***ser inventado*** por las maestras, ya que era una labor que suponía encontrarse con situaciones familiares y sociales para las cuales no existe un protocolo sobre como intervenir desde un rol docente. Un trabajo que implica estar en contacto con personas que viven realidades sociales muy difíciles y que esto produce en las maestras angustias, llantos, frustraciones, etc. Unas maestras, que en sus comienzos, necesitaron del apoyo no solo institucional sino también la contención de una psicóloga y el acompañamiento de otros maestros comunitarios que estaban experimentando las mismas sensaciones, pero que luego, aprendieron a tejer puentes con otros actores e instituciones sociales para no concentrar en su quehacer todas las demandas/ problemáticas sociales que llegaban a sus oídos.

Así como Raquel y el resto de las maestras comunitarias que trabajan con ella, lograron de alguna manera encauzar su trabajo como maestras comunitarias, existen casos,

como el de Dalma, docente del interior del país, que este tránsito que resultó más dificultoso, y que luego de ejercer este cargo por dos años, termina renunciando.

> *E: ¿vos te sentías como acompañada en este nuevo rol?…así, haciendo cosas distintas de las que hacías como maestra de aula o era como al principio decías qué hago*
> *D: Al principio te sentís como sola, en un mundo, es como un trabajo social que uno no está preparado*
> *E: Claro, por eso te pregunto*
> *D: No, no está preparado, hay muchas cosas que las tenes que ir sorteando sobre la marcha, más que nada estás haciendo un trabajo de asistente social y lamentablemente para eso no estás, no estás pronto*
> *E:¿Por qué crees que es más un trabajo de asistente social que de educación?*
> *D: Si…si, sos el oído de todos esos hogares, hasta a veces te piden consejos, uno quizás no está, le puede dar los consejos que uno tiene de la vida, pero no, de repente no es lo correcto.*
> *E:¿y no trabajan en redes por ahí con otras instituciones como para que los ayuden?*
> *D: Si pero como que no di mucho resultado, si se trabajo en redes, se tendieron redes pero dio mucho resultado, no fueron potentes a esas redes*
> *E: Se quedaba el maestro con todas las demandas*
> *D: El maestro con todo, o sea la contención que tenía era los maestros, tus compañeros y la dirección, en nuestro caso. Era la contención más fuerte que te podían orientar, que de repente no estaban inmersos en la situación y te podían orientar de cómo seguir, como enfrentar esas situaciones…* (Dalma, ex Maestra Comunitaria. Localidad de Treintra y Tres. 2014)

Este testimonio nos remite nuevamente a los significados asociados a la profesión docente, a lo que compete o no a ese trabajo. Al decir Dalma que estaba realizando un *trabajo social para el que no estaba preparada,* está dando cuenta de los sentidos en conflicto que existen en relación a qué es ser docente; para ella, hacer un *trabajo social* implicaba realizar algo nuevo, y sentía que carecía de herramientas para llevarlo adelante.

Un análisis posible es plantear que existe un instituido en la sociedad que reduce lo educativo a lo escolar y lo escolar a lo que sucede dentro de la escuela. El trabajo del maestro comunitario es una novedad que parece entrar en conflicto con este instituido y que se expresa en los testimonios de las maestras comunitarias. Las maestras comunitarias están construyendo su lugar como educadoras, están inventando su trabajo, una tarea que implica un repensar sus prácticas y su identidad profesional como ponerla en juego con otros actores institucionales y sociales.

Sobre este **repensar y reinventar las practicas docentes**, Raquel explica el tener un contacto más cercano con los niños y conocer la *situación* en las que están sus familias, les permitió reconocer la complejidad que supone todo proceso educativo, y que el "éxito" o "fracaso" de dicho proceso no es responsabilidad exclusiva de las *malas o buenas prácticas docentes.*

> *E: Me parece que en esto del conocimiento ¿no? En la escuela tradicionalmente el maestro enseña y el niño aprende. Sin embargo pareciera que con esto del maestro comunitario, el maestro empieza a aprender ¿no? A aprender a trabajar con todas estas situaciones…*
> *R: Hay una transformación también (…), porque si vos te pones a estudiar de años atrás, muchas veces se decía que el problema que tenían los niños en las aulas era pura y exclusivamente de las malas prácticas docentes. Hoy día con toda la información que nosotros traemos y con toda la visión que vos tenes, ojo no quiero decir que no tengamos que cambiar las practicas docentes, pero no es que seamos nosotros solamente, es la situación de la familia de ese niño, lo que está viviendo que ese niño, los intereses que mantiene, lo que ofrece la escuela y a ver, qué podemos hacer* (Raquel. Maestra comunitaria. Montevideo, 2014)

En consonancia con lo que venimos planteando, Bordolí (2015) **s**ostiene que los principales aportes del Programa de Maestros Comunitarios al campo de la educación han sido *la habilitación de espacios de disputa por configurar sentidos posibles sobre lo educativo y la capacidad de interpelación del maestro en su praxis pedagógica.*

> *Este efecto de interpelación del maestro se habilita en tanto se configura un discurso educativo diferente que articula nuevos sentidos y en consecuencia posiciones de enunciación y acciones pedagógicas. "Alfabetización en hogares", "educación como posibilidad", "la familia como aliada pedagógica", "trabajo en redes", "reconocimiento del saber del otro" son alguno de los significantes que tejen un entramado enunciativo que "sacude" al maestro en su posición de enseñante y en consecuencia en su quehacer cotidiano. Éste deberá procurar nuevas apoyaturas sobre las cuales posicionarse e identificarse en su praxis de enseñanza.* (Bordoli, 2015:17)

Siguiendo a la autora, el trabajo del maestro comunitario está asociado a ciertos *significantes* que *interpelan y sacuden* al docente como *enseñante* y que le hace repensar y transformar su trabajo cotidiano como educador. Decir que deberá buscar *apoyaturas,* sobre los cuales *posicionarse e identificarse en praxis de enseñanza,* alimenta la idea de que los maestros comunitarios no encuentran puntos de referencia en su formación ni su práctica

como docente de aula para orientar su trabajo en lo comunitario, lo cual los hace cuestionarse acerca del carácter educativo o no de sus prácticas docentes, y que para ello precisan construir nuevos significantes que enmarquen y le den sentido a su trabajo, para no perder el rumbo y poder **inventar su lugar y su trabajo.**

Este proceso de inventiva es también términos pedagógicos y didácticos. Las maestras comunitarias conciben a su trabajo como un **espacio de experimentación pedagógica** de nuevas *estrategias* para trabajar con aquellos que, por diferentes motivos, precisan otros espacios, tiempos y propuestas metodológicas para el aprendizaje, entendiendo el mismo desde un sentido amplio, que excede lo cognitivo.

María sostiene que su labor en "el *comunitario"* le permite *ir buscando diferentes estrategias* para *trabajar con* aquellos niños a los cuales les cuesta integrarse en los contextos áulicos pero considera que el verdadero desafío está en aula cuando como docente tiene que trabajar con grupos de más treinta alumnos, compuestos por sujetos con diferentes intereses y problemáticas.

> *M: Es que yo creo tenemos que aprender muchísimo, que tenemos que aprovechar este momento, todo el mundo lo ve como la educación está en crisis y los que estamos en crisis en realidad somos nosotros que no sabemos qué hacer con nuestros manuales viejos (risas) es así, está en crisis, pero estamos todos en crisis, pero no por los niños, el sistema educativo está en crisis porque se está enfrentando a situaciones que no sabe resolver, está bueno, es un desafío también, pero qué pasa cuando tenes en una clase seis Joaquin*[26]*, o la clase es, tenés que replantearte toda tu estructura de enseñanza aprendizaje, y ahí es muy valioso el rol que toma el maestro pero también estamos muy solos y no tenés de dónde agarrarte, del colectivo, del ir creando, como que ta, tampoco se te puede venir el mundo abajo por eso, tenés que tratar de salir*

[26]*Joaquín* es un niño con una historia de vida marcada por la violencia, quien la vida le enseñado a defenderse y no obedecer a nadie. Con él María estaba trabajando con la línea de integración y se planificaba trabajar el año siguiente en aceleración. Sobre el trabajo con el ella explicaba
M:Cuando un adulto muy cariñosa y respetuosamente da una orden y un niño muy cariñosa y respetuosamente la acata, entonces yo claro, sintiendo la situación de Joaquin, que te cuenta que es mejor que te peguen un tiro a salir corriendo, o sea ante el miedo, hay alguien que te está diciendo, prefiero correr un riesgo tal a obedecer, o salir corriendo o a sentir ese miedo, imagínate, mira si la palabra de un maestro, de un director, lo va a hacer sentirse, ser sumiso ante esa palabra cuando te está diciendo ante un caso tan extremo prefiero
E: Enfrentar a guardarme
M: ¿Cómo le enseñas, en un lugar que requiere cierta verticalidad, como le enseñas a él? No sabes"
María. Maestra comunitaria. Montevideo. 2014)

adelante, buscar estrategias y buscar formas, por eso considero tan valioso el comunitario (silencio)
E: ¿"el comunitario" se va construyendo como maestros?
M: (risas) y si, "el comunitario", qué será (risas), no es un maestro, no es Juan
E: el comunitario se va construyendo como maestros, digamos, se podría jugar con las palabras así quizás
M: quizás vamos hacia eso o sea necesario más de eso, una cuota más de comunitario en el rol maestro de aula" (María. Maestra comunitaria. Montevideo. 2014)

Una de las tensiones que surge al analizar el trabajo en *lo comunitario*, está en la comparación que realizan las docentes con su trabajo como maestra de aula. El trabajar como maestra comunitaria le permitió a María identificar también las potencialidades y limitaciones que tiene su trabajo como maestra de aula. Ella, al trabajar en grupos reducidos y con mayor flexibilidad y libertad para experimentar en términos pedagógicos, se dio cuenta que puede trabajar con aquellos niños con los cuales encuentra mayores dificultades dentro del aula.

Partiendo de esta reflexión, se puede plantear que para alcanzar una verdadera inclusión educativa se precisa, no sólo de otras prácticas docentes, que podría ser esto que plantean como "*una cuota más de comunitario en el rol del maestro",* sino que también es necesario *recrear la escuela* y su formato, en el cual, para comenzar, no haya un docente cada treinta alumnos. La experimentación pedagógica y la atención a la diversidad se dificultan en gran medida cuando un maestro debe trabajar con grupos numerosos siguiendo las normativas de la gramática escolar.

A su vez, y en esto de *recrear la escuela*, otro aprendizaje que podríamos extraer como una parte constitutiva del trabajo de los maestros comunitarios y que fue nombrado en distintos extractos de entrevistas a lo largo de este trabajo, es su **trabajo en redes.** Este trabajo en redes consiste en tejer lazos con distintas instituciones y actores locales para atender a problemáticas comunes o desarrollar acciones de conjunto. El mismo le permite a la escuela desarrollar proyectos de conjunto con otras instituciones así como solicitarles a estos organismos que atiendan a los niños y sus familias en problemáticas sociales y/o de salud a las cuales la escuela no puede responder de forma aislada.

Los maestros entrevistados mantienen vínculos con policlínicas, organismos dependientes del Ministerio de Desarrollo Social (como los SOCAT) que están distribuidos

en los distintos territorios, instituciones educativas de distintos niveles, parroquias, así como espacios comunitarios barriales como merenderos y teatros comunitarios entre otros. A su vez, y suelen participar, como ya hemos explicado a lo largo de este trabajo, de los nodos zonales de maestros comunitarios, en donde no solo reflexionan sobre su práctica y la recrean de manera colectiva, sino que también proponen y desarrollan salidas didácticas y actividades de encuentro entre los niños de diferentes escuelas.

Pero el trabajo en redes no se reduce a esto, en algunos territorios, los maestros comunitarios, al tener un vínculo cercano con los adultos de la zona, son convocados por otras instituciones para colaborar en procesos organizativos barriales, ya sea incentivando la participación de los vecinos como mediando cuando se generan conflictos.

> *E: ¿y en la comunidad no había grupos ya constituidos?*
> *M: Vos sabes que yo estuve trabajando con SOCAT, sigo trabajando con ellos, y una de las cosas que hizo el SOCAT fue un programa que depende del MiDes, que lo que hace es SOCAT es un proceso de planificación conjunta que trabaja con las dificultades del barrio y que planea programas o lineamientos para solucionar las problemáticas. Una de las problemáticas del barrio en que esta la escuela, es que, como te dije hoy, el barrio no es más que cuatro cuadras, un asentamiento asi y está muy marcado por lo que es la delincuencia, la droga, todo eso ¿no? entonces bueno, por ese barrio pasa una avenida, (...) y lo que hace es dividir el barrio en dos. La población de un lado de la avenida y del otro lado están enfrentadas, o sea no se relacionan, lograr que se haga por ejemplo una comisión barrial, lo vienen intentado hace diez años y aún no se ha logrado por esta problemática, no hay una única comisión del barrio. Los vecinos no tienen esa cultura de poder reunirse por ejemplo para hablar, entonces cuando se larga un problema ahí nosotros mediamos en el conflicto (...) y entonces este grupo de la SOCAT ha invitado a los vecinos pero se logra muy poco, muy poca participación, y como ya te digo no hay apertura a poder relacionarse un sector del barrio y con el otro, entonces, no había comisiones ya armadas, lo que si en la escuela a partir del Maestro Comunitario se logra armar la comisión fomento. En la escuela no había comisión fomento, una madre o dos que iban, una era la tesorera y la otra era la presidenta, pero no había un grupo que decidían quien iba a ser la presidenta y esto y lo otro, que se juntaban semanalmente o mensualmente para discutir, entonces, a partir del Maestro Comunitario y el gasto de toda la energía después de un año de trabajo, fue invitarme a mí la reunión de la comisión fomento y pedirme que sea yo la que convoque a las madres, entonces bueno a partir del llamado del maestro comunitario para la reunión, primero se hizo un taller y después se les explicaba para qué era la reunión, se aprovechó ese día para hacer la reunión y se aprovechó que yo estuviera y que estuvieran otras maestras que también*

hacia mucho que estaban en la escuela, bueno a partir de ahí se logró formar la comisión fomento. (Marta, ex maestra comunitaria. Lavalleja 2014)

María, junto con las otras maestras comunitarias de su escuela, también trabaja en *red* con otros organismos públicos de la zona. Ella considera que participar de estos espacios es parte de su trabajo y que el maestro comunitario es el encargado de cumplir esta función en las escuelas.

E: ¿Por qué consideras que para el Programa de Maestros Comunitarios es importante, porque lo hacían no, la participación en estas redes?
M: Y porque es parte del trabajo, es quien lo hace, la escuela está muy, quien tiene los tiempos para eso es el comunitario, la escuela está muy cerradita hacia adentro, yo que se con sus problemas, sus cosas, funciona muy para adentro, salvo que llegue un programa a la escuela y se presente, es difícil que alguien de la escuela salga, el que puede salir y el que tiene esa función hoy por hoy es el maestro comunitario
E: (…) ¿y porque es importante para la escuela?
M: Y porque es quien, por quien llega todo, la información, el aporte, lo que las distintas redes van trabajando, toda la información de lo que ocurre en el barrio, en la zona, también la escuela da información para trabajar coordinadamente yo no sé, en los casos de asistencias sociales con las familias, en los casos de intercambios con los grupos de 6° de transito también se hace ese trabajo, con la policlínica, también para trabajar más coordinados y no que cada uno haga su esfuerzo por separado ¿no? (María. Maestra comunitaria. Montevideo. 2014)

"*Otra forma de hacer escuela"* (el cual fue uno de los lemas asociados al Programa de Maestros Comunitarios) supone una institución que, como dice María, no este *"muy cerradita para adentro",* sino que *trabaje en red* y de forma coordinada con otras instituciones gubernamentales y sociales. Sin embargo, al hacer que el maestro comunitario asuma esta tarea como parte constitutiva de su trabajo, se corre el riesgo de encasillar o cristalizar en el maestro comunitario una práctica que antes era compartida, de forma implícita quizás, por los distintos actores institucionales, la cumplan o no. Y que si bien es positivo que exista un actor institucional con el tiempo y la posibilidad de salir de la escuela en su horario laboral para trabajar en red con otras instituciones, es importante que esta tarea no recaiga exclusivamente en el maestro comunitario, ya que mientras el maestro trabaja en red, la escuela, como institución, continua actuando, como explicaba María, "*muy cerradita para adentro (…) con sus cosas, sus problemas".*

Como síntesis, si analizamos lo *comunitario* como una dimensión constituyente de la identidad docente y del trabajo cotidiano que desarrollan estos maestros, podemos advertir que una parte importante del mismo ocurre **fuera de la escuela,** en algunos casos, supone un **trabajo en red** con otras instituciones**.** Este *afuera* abre un abanico de nuevas posibilidades para la **experimentación pedagógica** y rompe con la *estructura* asociada al trabajo del maestro aula. Pero al desarrollar un nuevo trabajo, los maestros precisan de algún anclaje para orientar sus praxis pedagógicas, y es por ello que están en el proceso de construcción de **su lugar y de invención de su trabajo**, lo que implica repensar su identidad como docentes desarrollando nuevas tareas e interviniendo en espacios sociales no necesariamente escolares, para las cuales no hay recetas. Por último, el trabajo en *lo comunitario* genera, inevitablemente, cuestionamientos sobre lo instituido como "escolar" e introduce nuevos elementos que aportan en su revisión y transformación.

El maestro comunitario en el entramado institucional de la escuela

Así como los docentes que asumen el cargo de maestros comunitarios precisan inventar su lugar y su trabajo, ampliar los sentidos de lo educativo y lo escolar y de la identidad profesional también, este movimiento de *ruptura de las estructuras* y de invención de lo nuevo, supone tensiones y reconfiguraciones al interior de las instituciones educativas.

En este apartado nos focalizaremos en los procesos vinculados a la institucionalización del Programa de Maestros Comunitarios en las escuelas. La característica principal de esta innovación educativa es la creación de la figura del maestro comunitario, es por ello, se indagará en las *formas en que es percibido del rol de los estos maestros en las escuelas y cómo significan su trabajo los propios maestros comunitarios* y también se buscará conocer *cómo es la es articulación entre los distintos actores institucionales y los maestros comunitarios y qué tensiones emergen en estas vinculaciones.*

Aquí es nuevamente necesario hacer referencia al trabajo de Ezpeleta (2004) cuando señala que las *innovaciones son inseparables de los contextos y procesos institucionales*, y que su concreción, su *proyección practica* se da en las escuelas; su *proyección práctica es*

tan política como su *proyección teórica*. Haciendo uso de sus *conocimientos, creencias y habilidades*, los actores institucionales, *construyen los cambios en su propia práctica, en un contexto especifico que es el de su trabajo*; es allí, señala la autora, dónde encuentran la *expresión objetiva* que el sistema educativo ofrece para *movilizar los cambios* que propone desde el diseño de las políticas.

En este sentido, un actor clave en esta *proyección práctica y política* del Programa de Maestros Comunitarios en las escuelas, es el *equipo directivo*, ya que opera en instancias centrales relativas a la implementación de esta política a nivel institucional. Al respecto, Nicastro nos habla del *potencial de intervención que posee el trabajo de director*, y como esta *intervención* puede ser entendida como:

> *…el acto de alguien que en posición de terceridad sobreviene a una situación ya existente y como dijimos, promueve la interrogación y la producción de nuevos textos, de otras interpretaciones, de diferentes sentidos y significados. Por último reconocer el lugar del encuadre como un marco que regula y a la vez sostiene al sujeto en su trabajo.* (Nicastro, S. 2006)

Sin dudas, el director, por la posición institucional que ocupa, no sólo es el encargado de seleccionar al maestro comunitario de su escuela sino que también regula el trabajo que realiza, guiando y supervisando su práctica; ya sea permitiéndole mayor libertad de acción y como también asignándole tareas específicas en función de las urgencias institucionales. Consideramos que el *equipo directivo es una instancia de mediación en la implementación del Programa en las escuelas* y que la forma particular en que significa el trabajo y el lugar institucional que ocupa el maestro comunitario, es un aspecto clave en esta instancia de mediación.

Es importante en esta instancia volver a señalar, que los maestros comunitarios, generalmente, son a su vez, maestros de aula en la misma escuela. Es decir, son maestros que desempeñan dos funciones institucionales. Una de ellas, es una tarea que está institucionalizada y que es común al resto de los maestros, pero la otra, implica un trabajo y un lugar institucional y profesional, que como explicamos, está en invención. Los maestros comunitarios están ***inventando su trabajo*** para sí mismos y para los otros. En esta construcción de su rol e identidad profesional, en esta delimitación de su tarea y de los

sentidos de la misma, van a su vez marcando territorio a nivel institucional, comunicando, de alguna manera, en qué consiste su trabajo y cuáles son los límites o encuadres de su tarea. Una tarea que es nueva en las instituciones, y que, como hemos planteado anteriormente, constituye una *nueva forma de ejercer la docencia*.

En este sentido, los estudios del campo del *análisis institucional*, nos permiten comprender que *lo nuevo con relación a lo instituido* no es asimilado de forma mecánica, sin tensiones y resistencias. Por el contrario, un mecanismo de lo instituido suele ser subsumir lo nuevo en lo viejo, y es por ello que, con frecuencia, frente a la creación de un cargo que tiene asignado nuevas tareas, se tiende a reubicar este nuevo rol institucional dentro de lo ya establecido; por otro lado, la novedad pugna por fortalecer sus significados y permear las prácticas en una dinámica compleja y controversial, a veces encarnada en los actores con diversos grados de malestar y tensión.

En este apartado, explicaremos como, gran parte de los conflictos relacionados al proceso de institucionalización de una nueva figura en el colectivo escolar, abrevan en las tensiones entre lo instituido y lo instituyente. Consideramos que estos conflictos son parte de los procesos de institucionalización del Programa en las escuelas, y que si bien, desde el diseño de la política educativa está definido cuáles son las tareas que debe desempeñar el maestro comunitario, muchas veces los *procesos institucionales en su dimensión simbólica y subjetiva* no caminan a la par de los *cambios organizacionales;* por el contrario, las interpretaciones, imaginarios y percepciones de los directivos, de los propios maestros y de otros actores intervienen en la definición cotidiana de esas tareas. Es en ese juego de perspectivas en el que por momentos, el maestro termina atendiendo las urgencias que la dinámica institucional impone o bien logra expresar su malestar y hacer oir su voz para sostenerse en la construcción de lo novedoso. Por último, no queremos dejar de mencionar que, en este movimiento entre lo instituido y lo instituyente, intervienen con un peso significativo las miradas de los maestros de aula sobre el trabajo que desarrolla el maestro comunitario, es por ello que en este apartado también se describirá *cómo se articula el trabajo de los maestros comunitarios con los maestros de aula y cómo consideran los maestros comunitarios que es percibido su trabajo por sus colegas.*

El equipo directivo como instancia de mediación en la implementación del Programa

Como hemos mencionado, el equipo directivo tiene un rol clave en la implementación del Programa en su escuela. Básicamente, este opera en cuatro aspectos centrales, la selección de los maestros comunitarios, la supervisión de su trabajo dentro y fuera de la escuela, la asignación de tareas específicas y en los tiempos y espacios para la coordinación. En algunos casos también participa de la selección de los niños que participaran en el programa.

En primer lugar, resulta necesario recordar cómo es la **selección del maestro comunitario** al interior de las instituciones. En el tercer capítulo de este estudio, explicamos que una vez que desembarca el Programa, se hace una convocatoria interna en la escuela, los maestros de la casa interesados se postula y el director, en función del perfil requerido desde los lineamientos del Programa, debe seleccionar quien/es ocuparan ese cargo. En caso de que no se postule ningún docente de la institución, se pueden presentar docentes de escuelas cercanas.

> *Este año hubieron muchos maestros interesados, como siete maestros interesados, y dentro de esos maestros había maestros que habían tenido experiencias, no esta escuela sino en otras, y estuvimos a punto de ser sorteados, ay no, cuando yo me entere de eso estuve por rajar, dije, me voy, me voy, porque hay cosas que yo las tenía muy en desacuerdo, porque vos imagínate, si vos pones maestros de años de experiencia con un maestro nuevo, y da la mismo, vamos todos a la misma bolsa me parece que hay algo que está fallando, bueno y este, (la directora) le plantea, porque la tenían invadida ¿Qué va a pasar con el maestro comunitario? ¿Qué va a pasar con el maestro comunitario? Entonces (la directora) le plantea, bueno para hacerlo justo hacemos un sorteo, cuando vino la inspectora le dijo qué sorteo ni que ocho cuartos, cómo vas a desperdiciar la experiencia de maestros que tenes fijos en todo el camino que han hecho como maestros comunitarios y vos te queres quedar con un sorteo de dos maestros que recién empiezan y que no tienen ni la menor idea de lo que hacen, entonces ahí cambio la cabeza de (la directora) y quedamos ella y yo* (Entrevista a Raquel y Silvia. Maestras comunitarias. Montevideo.2014)

Este relato da cuenta de las tensiones que ocurren en el momento de selección de los maestros comunitarios, y de cómo en esta instancia clave del proceso de implementación del Programa en la escuela, se expresan los conflictos internos de las instituciones. Al tener

la dirección la potestad de elegir al maestro comunitario, y no ser la antigüedad docente un criterio de selección, es posible que emerjan tensiones entre maestros nuevos y maestros con mayor experiencia.

Los maestros comunitarios a pesar de estar insertos en las escuelas desde hace diez años, continúan generando tensiones en la dinámica institucional. La situación de los maestros comunitarios en las instituciones introduce ambigüedades / opacidades, que subjetivamente, se leen por directivos y maestros, como *sospecha y desconfianza*. *Sospecha* que se ve acrecentado en los casos en que estos desarrollan gran parte de su tarea *fuera de la escuela*. Trabajar fuera de la escuela, como vimos en el apartado anterior, es constitutivo de su tarea en *lo comunitario,* sin embargo, esta característica constituyente tensiona los mecanismos ya institucionalizados para **supervisar la tarea docente**. ¿Cómo el equipo directivo conoce y se controla ese trabajo extramuros? Cuando el maestro trabaja fuera de la escuela, y en contraturno al horario de clases, esta fuera del panóptico escolar. En este *estar fuera*, como veníamos diciendo, radica la libertad y flexibilidad que encuentran los maestros para organizar su trabajo y su también, sus soledades, incertidumbres y angustias.

Esta es una de las tensiones iníciales que produjo la implementación de este nuevo rol docente al interior del sistema educativo, el cual fue cuestionado por parte de directores e inspectores ya que no sabían cómo supervisar este trabajo ya que se realiza en gran parte fuera del edificio escolar.

En una entrevista realizada a la actual Coordinadora del Programa de Maestros Comunitarios, se le pregunta sobre las tensiones y potencialidades que destaca del proceso de institucionalización del programa. Ella explica que una de las tensiones que está provocada porque la figura del maestro comunitario representa una innovación educativa en relación a la tarea docente ya que *"tiene una flexibilidad en su horario que otro docente no tiene; es un maestro que parece no tener un grupo a cargo, pero en realidad tiene un grupo a cargo, un grupo que no atiende las cuatro horas de continuo porque tiene un horario y una forma de* atención *diferente, por líneas de trabajo distintas, por un rol y objetivos distintos."* Esta flexibilidad en el horario de los maestros comunitarios tensiona al interior del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP).

> *…éste es un organismo (CEIP) con una formalidad (más allá de ser educación formal) en el cuidado que se ejerce sobre la infancia, que se pone en tensión con este aspecto de un Programa que innova. Es decir, para desarrollar algunas cuestiones del Programa, se tiene que dejar hacer y mirar el trabajo desde un lugar de confianza, aceptación y de posibilidad, que a veces no se puede entender o no se puede mirar desde el mismo lugar. En esto se trabaja con flexibilidad desde la Coordinación, acompañando y explicando la política en sí; porque no se puede innovar si encasillo, no puedo innovar si hago un cronograma demasiado ajustado en algunas cosas, lo que no quiere decir no planificar o no evidenciar una propuesta clara con objetivos determinados, en esto se ha andado mucho y se ha tratado de acompañar, sobre todo*. (Dabezies, 2015:222)

En las entrevistas que realizamos a María, Raquel y Sara, maestras comunitarias en una escuela en Montevideo, advertimos este tipo de tensiones con el equipo directivo. Ellas se desempeñan en una institución con una gran matricula y tiene maestros comunitarios tanto en el turno mañana como en el turno tarde. Estas maestras trabajan como "comunitarias" a la mañana y a la tarde como maestras de aula. En la entrevista, explican que la forma de trabajar de las maestras comunitarias de la tarde es diferente a la forma en que trabajan de ellas. Las maestras *de la tarde* concentran su tarea dentro de la institución, tienen *muchos niños* y realizan un trabajo de tipo *apoyo escolar*, mientras que Raquel, Sara y María no concentran todo su trabajo en la escuela, ya que parte del mismo lo desarrollan en un merendero y en un teatro comunitario. Esta diferencia entre la forma de trabajar de las maestras de la mañana y las de la tarde genera desconcierto e interrogantes por parte de la dirección, que las maestras lo viven como un *cuestionamiento* sobre su trabajo.

> *E: … ¿y alguna contradicción con respecto a tu formación docente histórica?*
> *R: Aaa claro, nosotras no estamos preparados, a nosotros se nos trabaja con una cabeza de que tu modelo es venir a la clase y enseñar, y después hace lo que puedas, pero vení y enseña, punto, se terminó, es tu labor, y si no lo podes hacer algo te falla…y cuando vos tenés fundamentos para poder rebatir todo eso decís, no, a mí no me falla nada, al contrario me sobra pila, porque tengo esto aquello, lo otro, y la información, y claro los das vuelta, porque en realidad el que viene acá a fiscalizar pocas veces conoce. ¿Y la cabeza de dirección? ¿Cómo haces con la cabeza de dirección cuando además de mantener capaz un año entero el programa de maestros comunitarios todavía te siguen cuestionando cosas que no saben?*
> *E: ¿Acá la dirección?*
> *R: Te digo a nivel general ¿No? ¿Cómo haces con toda esa lucha que vas teniendo? con fundamento, con tu trabajo, con lo que ves…*

E: ¿Y qué es lo que se cuestiona?
R: Por ejemplo, el año pasado nosotros con María tuvimos que entrar varias veces a la dirección porque la subdirectora que es la encargada de nosotros en la supervisión del programa nos decía ¿Por qué la clase de la tarde de maestros comunitarios reboza de niños en la escuela y Uds. no tienen niños en la escuela o tienen muy pocos? Ahí con María le contábamos, bueno tenemos el trabajo aquí, el trabajo allá, el trabajo que se está haciendo, la escritura de un artículo, el merendero, nosotros nos movemos de un lado para otro, estamos haciendo una investigación (...), estamos…hay mucha cosa para ver ¿y porque reboza de niños en la tarde? Porque el trabajo que se está haciendo y qué mismo Sara te lo puede decir, Sara ahora no está, pero el trabajo de la tarde lo único que hizo fue maestro de apoyo, entonces (la directora) *no lograba ver la diferencia que era, el Programa de Maestros Comunitarios te exige que no seas maestro de apoyo*
E: ¿Y por qué crees que un maestro comunitario termina haciendo el trabajo de un maestro de apoyo?
R: Porque es más fácil (...), no te movés de la escuela, haces tu trabajo acá, y dentro de todo es lo que sabes hacer
E: Entonces lo que de alguna manera lo que le pasaba a la dirección es que de alguna manera no conocía
R: Desconocimiento, desconocimiento total del propio programa (Raquel, Maestra Comunitaria. Montevideo. 2014)

Aquí la tensión se expresa en dos sentidos, por un lado, se plantea la pregunta por parte de la dirección y el resto de los actores institucionales sobre qué hacen los maestros cuando no están en la escuela, que realizan las maestras en espacios sociales barriales como el merendero y el teatro comunitario. En este sentido, la copresencialidad del trabajo docente en las escuelas aparece como un instituido que es interpelado por el modo de trabajo previsto para los maestros comunitarios y su estar afuera de la escuela. El trabajo afuera de la escuela se vuelve opaco para los agentes institucionales, y esta opacidad se traduce muchas veces en desconocimiento y puede generar sospechas y desconfianza sobre los maestros comunitarios. Consideramos que hay dificultad a nivel institucional por lograr una confluencia de significados y sentidos en torno a una tarea nueva en el colectivo docente.

E: ¿y cómo creen que visualiza la escuela el rol/función del maestro comunitario?
R: lo tiene claro que es muy importante a su vez creo que están manejando cierto punto de confianza de que está todo bien y si está todo mal fuiste responsable de que está todo mal (risas Sara) entonces ahí tenes que salir con vamos a tratar de hacer lo mejor que se pueda, es tuyo, es tuyo

E: O sea que…es como que no se responsabiliza por, digamos, como si fuera otra cosa
R: ¿cómo puede ser que se te pasa? Pero yo no estaba enterada, entonces qué hicimos con Sara, cuadernito
S: claro tuvimos que anotar
R: del primero hasta el último, todo lo que se hace, todo lo que se acuerda
R: absolutamente todo
S: eso lo tuvimos siempre, desde 2005 siempre llevamos un cuaderno entre nosotros, es más te digo yo los primeros años tenía un registro impreso ya con un lugar para la firma de los hogares que iba, el horario que trabajaba, la temática y la firma del padre, en el caso de que no hubiera nadie ya tenía el papel escrito para dejarle al padre como que estuve en esa casa y no había nadie, todo registrado porque también es parte del llevar, este, todo, que te quede todo registrado tu tarea también, papeles, papeles, papeles
E: Haber, por qué no me queda del todo claro, vieron que la pregunta era cómo la escuela entiende el rol de ustedes y ustedes me hablan de que precisan dejar registrado
R: si…
E: Comprendo que son la cuestión es que hay algo del rol de ustedes que tiene que ver con la dificultad de percibir qué es lo que están haciendo
S: claro, también tiene que ver por ahí porque vos date cuenta que al ser maestros comunitarios no estamos todo el tiempo en la escuela
R: ¿y dónde estás?
S: entonces queda salvado al imaginario también, dónde están los comunitarios
(Raquel y Sara. Maestras Comunitarias. Montevideo. 2014)

La tarea de los maestros comunitarios, si bien está definida en los lineamientos del programa, a la hora de su puesta en marcha, requiere de mecanismos de "visibilización" institucional y por lo tanto, en algunas ocasiones es necesario crear instrumentos para el registro y la comunicación específicos, como el *cuadernito* que mencionan las maestras en esta entrevista, para que poco a poco, el equipo directivo, en este caso, vayan apropiándose, como han hecho estas maestras, de los lineamientos del programa y a su vez, la directora sienta que tiene un mecanismo para conocer y supervisar el trabajo que realizan las comunitarias.

En este testimonio, parecen esbozar también diferencias en cuanto a los contenidos del trabajo; la presencia de niños en la sala y la asimilación directa con a la tarea de "apoyo escolar" ingresa con mayor fluidez al registro institucional que la tarea que realizan las maestras comunitarias fuera de la escuela, en espacios barriales como el merendero. El trabajo en el merendero no solo requiere de otro mecanismo para dar cuenta de sus modos de concreción, sino que también impone un trabajo de dialogo especifico entre los maestros

y la dirección. Por otro lado, se perfila un campo de interrogantes relacionados con la construcción de mecanismos que den mensurabilidad a esa acción en el terreno laboral y regulativo del trabajo.

El equipo directivo, además de intervenir en la selección de los maestros comunitarios y ser los encargados de supervisar su trabajo, también regula el trabajo del maestro. Al no existir una convergencia de significados en torno a la tarea que debe desarrollar el maestro comunitario en la institución, se generan distintos conflictos cuando desde la dirección se solicitan al maestro comunitario que atienda diversas problemáticas institucionales que consideran *urgentes o* que no cuentan con el personal adecuado para resolverlas.

La **asignación de tareas** en el concierto de acciones que conjugan la cotidianeidad de una escuela, resulta un proceso complejo y siempre tensionado por urgencias, situaciones no deseadas o demandas irresueltas. Es en ese concierto de tensiones en el que ingresa el maestro comunitario, ocupando el lugar de lo nuevo en el entramado institucional, y es en el marco de estos requerimientos cotidianos, donde se pone en juego, no sin conflictos, el sostener y construir un lugar distinto al ya conocido.

En nuestro trabajo de campo, hemos identificado distintas situaciones escolares que dan cuenta de estos conflictos. Uno es el caso de Yamila, maestra comunitaria, que por pedido de dirección, tuvo que reemplazar a una maestra de aula durante un mes. También hemos relevado casos de maestras comunitarias que, por pedido de la dirección, atienden a los niños en el horario en que estos alumnos “deberían estar en clases”, en vez de trabajar con ellos como establece el Programa, en contraturno a modo de *extensión pedagógica*. Esto sucede, según las maestras de aula, porque estos niños no pueden permanecer dentro del salón porque tienen *mala conducta* y perjudican el desarrollo de las clases. Las maestras comunitarias saben que esa no es su función, pero en algunos casos aceptan estas regulaciones porque consideran que desde la escuela no tienen otros recursos para solucionar estas problemáticas.

Y así como se les solicita a los maestros comunitarios que reemplacen al maestro de aula cuando no hay suplentes o se ocupen de los niños que *se portan mal,* en una entrevista realizada a dos maestras comunitarias nos han comentado que desde dirección le habían

asignado el de “auxiliar” para colaborar en el comedor, ya que no cuentan con los auxiliares suficientes.

> *R: auxiliar, como no hay auxiliares los maestros comunitarios tenemos que estar ahí también (…)*
> *S: pero lo bueno es que en esta escuela no estamos solos, como yo te digo, todo el equipo está sirviendo, pero en realidad la primera propuesta era que lo sirvamos los maestros comunitarios* (…)
> *E: ¿y después se resolvió que lo hagan todos los maestros?*
> *R: (A la directora) después que se lo planteamos comprendió que era un disparate pero lo más fácil era: el maestro comunitario. Entonces después había muchos maestros que no estaban, se decidió por cuenta de cada uno ayudar en algo*
> *S: cada uno se metió en el compromiso y lo hacemos todos.* (….)
> *S:….el maestro comunitario tiene que atender absolutamente todo.* (Raquel y Sara. Maestras comunitarias. Montevideo. 2014)
>
> *…realmente se precisaba ese apoyo en algunos casos y en realidad el comodín que estaba en la escuela, en las escuelas, era el maestro comunitario y en realidad hacia ese trabajo el maestro comunitario que no le corresponde* (María Maestra comunitaria. Montevideo. 2014)

Ser considerados como quienes deben *“atender absolutamente todo”,* o cómo “*el comodín” o “el auxiliar”*, puede estar dando cuenta de que, seguramente las escuelas no cuentan con el personal necesario para atender todos los frentes y que precisan que los maestros comunitarios realicen tareas extras, o que “*no le corresponden”.* Pero también, pareciera que, los maestros comunitarios, al ser una nueva figura en el colectivo escolar y frente a las distintas percepciones que coexisten sobre las tareas que deben o no desarrollar, son susceptibles de ser tomados como *“comodín”* para atender a las urgencias que se generan en el cotidiano escolar.

Esto no quiere decir que no existan resistencias por parte de los maestros comunitarios, como en el caso de Raquel y Sara, maestras de una escuela en Montevideo, con antigüedad en la escuela y en el cargo, quienes, frente a la designación de tareas de *“auxiliar”* en el comedor, le plantearon a la dirección que estaban en desacuerdo con que sólo los maestros comunitarios desarrollen esta tarea y la misma se terminó colectivizando entre todo el colectivo docente. Pero la posición institucional que ocupan estas maestras no es la misma que la de Yamila. Ella trabaja una pequeña localidad del departamento de

Canelones, es una docente joven y principiante en el cargo de maestra comunitaria. Por la mañana trabaja como maestra jardinera en una institución cercana. Ella al ser nueva y no trabajar como maestra de aula en esa escuela, posiblemente enfrentó otras condiciones y atendió al pedido de reemplazar durante un mes a una maestra de aula. Esta situación da cuenta de la complejidad que presenta la construcción en proceso de una nueva figura docente. Ingresar en ese campo de urgencias y tensiones forma parte del trabajo de institucionalización de esta nueva figura.

Otra dimensión de análisis, es en relación a **espacios y tiempos destinados para la coordinación con directivos y docentes.** Estas instancias de encuentro no están previstas en la organización escolar, es decir, las maestras de aula no cuentan con un tiempo específico en su horario laboral para reunirse con las comunitarias y conversar sobre la forma en que están trabajando con los niños y la coordinación con la dirección tampoco está pautada ni planificada.

Si existe una instancia de encuentro mensual entre todos los actores institucionales. Tal como se señaló en el primer capítulo de este estudio, las escuelas que tienen el Programa de Maestros Comunitarios son instituciones que pertenecen a una modalidad denominada Escuelas APRENDER[27]. En las escuelas de esta modalidad, un sábado al mes está establecido que deben tener una reunión de personal llamada "sala docente" para debatir las problemáticas de la institución.

Previo a la sala docente del mes en que entrevistamos a Raquel y Sara, ellas esperaban que en esa instancia haya un momento destinado a coordinar con las maestras comunitarias del otro turno y con las maestras de aula, porque no tienen tiempo ni espacio destinado a coordinación con ellas durante la semana. Generalmente realizan coordinaciones de manera apresurada en el horario del comedor antes que entren a dar clases o durante los recreos.

E: Pero la coordinación…. ¿este año decís que no la están teniendo?
R: todavía
E: ¿Pero el año pasado como coordinaban?
R: Y lo mismo, a la hora del comedor
E: ¿no hay un espacio?

[27]http://www.unicef.org/uruguay/spanish/aprender-web.pdf

R: No tenemos espacio, es lo que reclamamos una y otra vez
S: a partir de ahora, supuestamente, le pedimos nosotros uno de los primeros puntos que establecimos con la coordinación con el equipo director al comenzar el año fue pedir un tiempo en la sala docente que tenemos los sábados pura y exclusivamente para coordinar entre los 4 maestros comunitarios de la escuela y tener un espacio también para el dialogo y la coordinación con el maestro de aula (Raquel y Sara. Maestras Comunitarias. Montevideo. 2014)

Finalmente comentan que se reunieron con los maestros comunitarios del otro turno para acordar lo que iban a plantear de forma colectiva el sábado en la sala docente durante un recreo, pero que finalmente quedó el tema de "comunitarios" para el final y no se llegó a hablar.

R. Llega a la sala, (la directora) nos dice, chiquilina ¿hoy hablen no? podes creer (…) que fue imposible hablar
S: era tanto lo que teníamos que resolver como equipo docente que lo último que quedo fue lo del comunitario
E. Así que ni lugar ni tiempo
R: no, y esta vez no fue falta de voluntad
S: falta de coordinación tampoco
R: no, no fue nada de eso, el tiempo no nos dio. Claro y quedamos con las dudas
S: es importante para nosotros saber cómo está evolucionando el niño, cómo lo está viendo el maestro, si avanzo, sino avanzo, si tuvo una mejora. En este momento del arranque no porque recién estamos en el arranque, pero ese momento de coordinación es importante (Raquel y Sara. Maestras Comunitarias. Montevideo. 2014)

Las maestras comunitarias explican que es poco el tiempo dedicado a hablar sobre los asuntos del *"comunitario",* que es como denominan de alguna manera los asuntos de su trabajo.

R: (sobre la directora*) Está enterada, le decimos que está enterada, si después nos reclama algo, cómo si vos no estás enterada de todo esto, si ya te lo leímos, pero sabes de cuánto fue la coordinación, 7 minutos*
S: y después de 2 o 3 semanas esperando el espacio, como que eso yo creo que tenemos que hacernos un espacio para que haya más espacio para nosotros (risas) que redundancia. A mi parece que somos vistos como, esta visto el rol del maestro comunitario como algo importante adentro de la escuela pero yo creo que también cobran predominancia otras cosas que en el momento del

> *trabajo con, de la reunión con el comunitario, de la coordinación con el comunitario. No te digo de esto como un reclamo pero son puntos importantes a trabajar en un futuro (...) mira que no pasa solo en nuestra escuela, es un tema en general"* (Raquel y Sara. Maestras Comunitarias. Montevideo. 2014)

Más allá de las dificultades para reunirse con el equipo directivo, nos preguntamos de qué se hablaba en estos espacios de coordinación. En otra entrevista, María, quien trabaja en la misma institución que Raquel y Sara, explica que en las reuniones ellas comunicaban "*información que* traían *del barrio, la información de las familias, las cosas que se están haciendo"* y también *"demandan al equipo directivo los casos de ausentismo, (...) se busca el espacio por lo general de nuestra parte para que se de ese intercambio de la información que ellas tienen y que nosotras tenemos."* En cuanto al ausentismos, señala que durante el primer año que trabajó como maestra comunitaria era alto el ausentismo de los niños, y que era *"recurrente"* encontrarse con casos de niños que se *ausentaban por una o dos semanas* y que las maestras iban al hogar para *"investigar que pasaba".* Frente a esta problemática en la institución y en otras escuelas de la zona decidieron desarrollar la *línea de seguimiento.* El problema del ausentismo disminuyó con la implementación de un sistema informático de control de la asistencia por el cual si un niño tenía "*3 faltas al mes o 4 por mes se les retenía la asignación familiar."*

Como una reflexión vinculada al rol que tienen los directores como *una instancia de mediación en la implementación del Programa* en las escuelas, queremos volver a hacer referencia a lo planteado por la primera Coordinadora de esta política, quien, tal como señalamos en segundo capítulo, explicaba que los directores e inspectores no tuvieron, al menos desde un comienzo, *un papel protagónico* en lo que respecta al proceso de implementación y seguimiento del programa en las escuelas. Y si bien en 2007, con la partida de El Abrojo, se conformaron instancias para supervisar el desarrollo de las actividades desde el Estado, en esas figuras nuevas como los *Grupos de Referencia del PMC*, no participan todos los directivos. En este sentido, nos preguntamos si parte de las tensiones descriptas en este apartado, pueden estar de algún modo vinculadas con el papel que juegan los equipos directivos dentro del *entramado institucional* de este Programa y la falta de un espacio de contención y orientación específicas para esos equipos de gestión.

Maestros de aula y maestros comunitarios

Los puntos de contacto entre los maestros de aula y los comunitarios comienzan a principio de año, cuando cada maestro realiza el diagnóstico de su grupo clase e identifica cuales niños, según su criterio, deberían participar del Programa de Maestros Comunitarios. Cada maestro de aula le presenta su listado a los maestros comunitarios, y ellos comienzan un segundo proceso de selección, que implica primero decidir con cuántos niños va a trabajar durante la primera etapa del año, y en segundo lugar, decidir en qué línea de acción del Programa se debería ubicar a cada alumno.

En este proceso de selección, participa en algunas escuelas, el equipo directivo, sugiriendo el trabajo con determinada familia. Los maestros comunitarios, a su vez, generalmente tienen una lista de niños que consideran "vitalicios" del Programa, son un grupo de niños y/o familias (varios hermanos) con los que ya viene trabajando y evalúan que es necesario continuar con dicho proceso.

Una vez que están seleccionados los niños, comienzan el trabajo en cada una de las líneas, se vuelve necesario contar con tiempos y espacios de coordinación con los maestros de aula para comunicarse avances y en algunos casos, definir modos de trabajo comunes, especialmente con los niños que están en la línea de aceleración. Como ya hemos explicado, estas instancias de coordinación se realizan en el momento que tienen libre, ya que las maestras de aula no cuentan con tiempos y espacios para la coordinación con otros actores institucionales.

> E: *Así que claro, el modo de coordinar con las otras maestras es personalizado*
> *M: y buscado por nosotras también. En algunos casos nos ha pasado que se acercan las maestras en algunos espacios o en el comedor o en el recreo y te plantean algún "hay sabes que está pasando con este niño" o "¿Cómo les está yendo con la madre porque quisiera..?" como que también te preguntan o se acercan. Si, es, no son espacios reales, en los que ya están, buscan el ratito para conversar…que no son los ideales tampoco, porque estas también cumpliendo otra tarea ¿no? pero…bueno, es lo que hay..."* (María. Maestra comunitaria. Montevideo. 2013)

Por otra parte, María explica que la coordinación cotidiana con las maestras de aula por algún niño en particular no es en espacios colectivos para "*cuidar la identidad del niño,*

no hablar de familias adelante de todo el mundo (...) Y los espacios que encontrábamos era en el comedor al mediodía antes de entrar, en los recreos, o en alguna visita." Ella en el aula trabaja en paralelo con otra maestra, por lo que en algunas instancias utiliza su horario de trabajo como maestra regular para desarrollar tareas de coordinación con otras maestras. Deja a su compañera a cargo del curso y sale ella a encontrarse con otra maestra aula con la que tenga que conversar sobre algún niño. Pero señala que las maestras de aula que están solas a cargo del curso, no pueden salir en horario de clase para coordinar con ella por lo que no es algo que se pueda generalizar.

En cuanto a las miradas de las maestras de aula de su trabajo como maestra comunitaria, María considera que hay distintas percepciones entre los actores institucionales sobre los sentidos que tiene el trabajo en *lo comunitario.*

.

> E: *¿Cómo crees que es entendido en la escuela tu rol-función de maestra comunitaria?*
> *M: (silencio) por momentos creo que hay gente lo idealiza y que pretende más de lo que se podría, que pretenden que solucionen todo y por momentos creo que la mirada es "ellas son las que salen al barrio a charlar con las familias"*
> *E: ¿Qué quiere decir eso?*
> *M: Como que por momento se sobre valoriza y por momentos se desvaloriza, como que no todos tienen la misma mirada, por momentos se pretende mucha cosa y te agradecen la información que traes y por otro lado sentís una mirada más "bueno pero Uds. de mañana no tienen el grupo y salen a caminar y…" como esos comentarios de "Uds. que andan en la vuelta y les gusta pasear y son bochincheras" yo que sé, esos comentarios que a mí no me lastiman ni nada pero que te hacen ver que tienen esa visión, de que estas en el barrio paseando…que es lo más lindo que te puede pasar (risas) claro, pasear y conocer, conocer las familias, yo no lo veo mal…pero bueno a veces los comentarios vienen con esa mirada, no tanto como positivo sino como critica (…)lo que pasa es que hasta que no lo vivís no lo entendes. A mí también me paso sin conocerlo de cuando empecé que yo te decía "iba a salvar el mundo" y ta, también lo sobrevalore, y empecé a entenderlo viviéndolo y aceptando también eso, yo también me hacia esas críticas "uy no estoy haciendo nada, estoy paseando por el barrio, tome mate en la casa de fulanito, me cruce con la mamá de fulanito" y es, como que a veces la estructura te marca ¿estoy trabajando? ¿estoy…?"* (María. Maestra comunitaria. Montevideo. 2014)

Este testimonio nos lleva a reflexionar, nuevamente, que ser maestro comunitario no sólo produce movimientos internos en cada institución educativa, sino que también interpela al propio maestro que ejerce esa función institucional, y les hace reflexionar

acerca del carácter educativo o no de sus intervenciones con los niños y sus familias en el territorio.

Para muchos maestros, trabajar como comunitario, además de producir interpelaciones y resignificaciones acerca de su identidad profesional, le ha hecho ocupar una nueva posición institucional, ser percibido de un modo diferente por los niños, sus familias y sus colegas.

> *J :Si a mí también me ha marcado, me hecho encontrar con la profesión y algunas cosas, el vínculo con el niño es algo que es..este…vos tenes tu clase y cuando sos maestro comunitario viene Fulano a saludarte, Mengano, todo. Es otra situación, un vínculo, no tenes claro (interrumpe)*
> *A: Otra complicidad*
> *J- Otra complicidad si y un vínculo con la diversidad de clases y eso te coloca en otro lugar realmente. Y es agradable conocer en todas las clases a alguien y que te saludan y te viene a contar cosas*
> *E: A nivel institucional te posiciona en otro lugar*
> *J: Si, los maestros también te toman como una consulta, o preguntarte, o pedirte ayuda con algún caso y con las familias también. Y si, el convencimiento pleno de trabajar con la familia como una herramienta insustituible para lograr éxitos en la escuela, no se puede estar de espaldas a la familia o sin la familia. Sin dudas la familia tiene que tener lugar en la escuela para...para que la escuela tenga éxito.* (Jorge y Anabela. Maestros Comunitarios. Montevideo. 2013)

Sin dudas, más allá los interrogantes que puedan existir entre los actores institucionales sobre la tarea que realizan los maestros comunitarios fuera de la escuela, hay un reconocimiento que, justamente por tener la posibilidad de salir de la escuela, y tener un contacto más cercano con las familias y un conocimiento más personalizado de los niños y sus situaciones de vida, cuentan con bagaje de información que los posiciona en nuevo lugar institucional, un **lugar intersticial** entre la escuela y los niños y sus familias. Los niños perciben en el maestro comunitario una figura adulta cercana y de confianza, a la cual saludan dentro y fuera del aula, tienen, en palabras de Jorge y Anabela, *otro vinculo, otra complicidad.* A su vez, sus colegas, les *consultan, le piden ayuda* para trabajar con algún caso. Les consultan a los maestros comunitarios porque ellos, al ocupar ese lugar intersticial, han aprendido a comunicarse con quienes están intra e extramuros.

El maestro comunitario: entre lo institucional y lo comunitario

Como venimos caracterizando, parte de la novedad que representan los maestros comunitarios, reside en el lugar *intersticial* en el que se ubica su figura, ese "venir entre" escuela y familias, entre espacio público y espacio privado, entre la educación entendida como práctica escolar y como práctica social que excede lo escolar. Este doble carácter de novedad y de intersticio sitúan a los maestros comunitarios en procesos y tramas en construcción, con diversas tensiones tanto a la hora de dar forma a su trabajo con las familias como a la hora de articularlo con las formas instituidas y naturalizadas de la escuela y lo escolar.

En la conversación que mantuvimos con Raquel y Sara sobre la forma en que ellas significan su trabajo, se deja ver cómo ser *maestra comunitaria* es para ellas *otra forma de ser docente.*

> *E: De alguna manera, a ver si con mis palabras, el Programa De Maestros Comunitarios a ustedes les permitió conectar su quehacer docente con un gusto, con una forma que les gusta*
> *S: También yo creo que no están muy lejos de la docencia, todo lo que hacemos esta todo como interrelacionado y yo creo que todos los docentes tenemos esa necesidad de estar en contacto con las familias, de ver, no sé, en mi caso es una necesidad, tal vez no nos dan los tiempos en esas 4hs tener que dar todo el programa, imagínate tener que salir* (Entrevista a Raquel y Sara. Maestras comunitarias. Montevideo. 2014)

Dice Raquel, que la función del maestro de aula está dentro de la escuela, "*se cierran las puertas y se terminó todo",* en cambio, ellas, en su trabajo, van más allá de los muros de la escuela porque, según Sara, "*todos los docentes tenemos esa necesidad de estar en contacto con las familias"* sólo que, los que no son maestros comunitarios, no tienen tiempo para *salir*. Cuando dice Sara, *"...yo creo que no están muy lejos de la docencia, todo lo que hacemos esta todo como interrelacionado",* esta de algún modo dando cuenta que su trabajo está ubicado en un lugar *intermedio entre la familia, el niño y la comunidad.*

> *La figura de maestro comunitario se ubica en un espacio intermedio entre la familia, el niño y la comunidad. El programa orienta a nuevas formas de pensar lo educativo y de diversificar la propuesta. Esta propuesta tensiona el rol profesional de los diferentes actores y trae cuestionamientos entre los*

propios maestros: cuáles son los límites de la acción educativa y hasta dónde es posible redimensionar el espacio del hogar como espacio educativo… (Vieytes, 2015:79)

María considera que su trabajo como maestra comunitaria consiste también ser la *mediadora* entre la escuela y la familia, y que este trabajo de mediación ha favorecido el vínculo entre ambos *espacios.*

…igualmente creo que aporta muchísimo el trabajo del PMC a la relación y al vínculo, sobre todo porque te ven afuera "¿Qué hace el maestro que no está dentro de la escuela con la directora y con todo el protocolo?" y se mete y va a charlar y si nos vas para allá voy yo después. Es el mediador entre los dos espacios, entre la escuela y la familia (María. Maestra comunitaria. Montevideo. 2014)

Y para realizar este trabajo de mediación, explica María que "*es necesario tener mucha cintura para entender las dos partes y tratar de llegar a acuerdos siempre, no ser tajante como es la escuela "no madre aaa (grito)" y a la vez llevar a la madre el mensaje de la escuela que también tiene que estar".* La mediación consiste en explicar a la situación que vive la familia en la escuela, *enmarcarla en un contexto*, que sólo la maestra sabe como describirlo para que sea comprendido en la institución y su vez, explicarle a la familia las preocupaciones que tienen en la escuela en relación problemáticas que atraviesa el niño en relación a su escolaridad.

Y de los dos lados, porque a veces traes la visión de la familia porque a veces cuesta mucho verla en la escuela, y si vos la narras y la explicas con todo lo que ves de la situación también es diferente, no es lo mismo, haber no es lo mismo decir "la madre no lo trajo" o "este niño no está viniendo ¿Qué pasa?", "no, no estaba pasando nada, la madre no lo podía traer" – entonces "esa madre" no ya, la maestra puede pensar esa madre es una irresponsable, pero si vos explicas "mira donde viven, mira lo que paso, fueron días de lluvia y viven allá abajo en el viñedo" si explicas la situación y lo enmarcas en el contexto de la situación, que solo vos podes traer esa información, porque la madre no te va a venir a decir "pero mira que yo vivo.." porque para ella es lo cotidiano, te va a decir "no lo pude traer", mostrar al maestro, es como de los dos lados, de uno y del otro (María. Maestra comunitaria. Montevideo. 2014)

Para los maestros comunitarios, *reconocer* a cada niño en su "*singularidad y darle la oportunidad de ocupar un lugar en el grupo y en la institución -un lugar que ponga el foco en las posibilidades y no en las carencias-, habilita la generación de aprendizajes…*" (Vieytes, 2015:24).

De esta forma es posible fortalecer los vínculos en la familia y crear vínculos nuevos con otros. Reconocer al otro desde su singularidad, desde su historia particular y comprender cómo esto impacta en el vínculo que se establece con la institución resulta fundamental. El reconocimiento es una de las claves identificadas por los MC para acortar las distancias de los docentes con los niños y con las familias, lo que permite el acercamiento a la escuela y la construcción de una perspectiva comunitaria (Vieytes, 2015:25)

A lo largo de este trabajo, en los diversos fragmentos de entrevistas aquí presentados, hay diversos *gestos de reconocimiento.* A modo de un ejemplo más, podemos citar el siguiente:

R: claro, tenemos que cambiar más todavía, mucho más, y nosotros con la cabeza que tenemos ahora en la flexibilidad y ¿ el resto de los maestros que no salen?
E: Lo que se desmonta, o que fuera culpa de un maestro que no sabe enseñar o que fuera culpa de un niño que no sabe aprender
R: claro, no se trata de que no quieran aprender, pero qué pasa cuando manifiestan los míos, día por medio, porque nosotros siempre contamos cómo venimos a la clase, porque yo quiero manejarme en el día, qué realidades tengo hoy, qué paso en cada casa y por ejemplo, después del día de la lluvia, ya sabiendo que la mayoría de los hogares se inunda, hice la pregunta, la pregunta del millón, "pero que poquitos que somos hoy, ah ya se, claro, llovió" "maestra a mí se me inundo la casa" "maestra yo no pude salir porque no sé qué" "maestra viste que la casa de fulano se le inundó todooo y estaban sacando todo para afuera" . Y decíamos cómo no van estar nerviosos, la mayoría vino inundado, tenían frio, la mayoría vino de short, y una nena que se me pone a hablar ayer me dice "maestra a vos te parece que yo tengo ganas de venir a estudiar", aparte es divina la nena, cómo eso se relaciona, "Maestra vos fíjate cuando llovió, se me llovió el techo, se me llovió la cama, y yo adentro de casa me empape toda, entonces tuve ir, lavarme y ponerme una ropa para poder llegar a la escuela que era más seca que la que tenía, por eso vine con este pantalón roto y viejo porque el otro se me mojo". Con todas esas situaciones tenemos que trabajar después, y cómo hacemos para presentarles a ellos toda la clase de intereses que tienen con todas las cosas que están pasando en el barrio, cómo haces… (Raquel, Maestra comunitaria. Montevideo. 2014)

En este fragmento, podemos ver como esta maestra comunitaria ocupa un lugar *intersticial* entre la escuela y los niños y sus familias, oficia de *nexo*, no sólo transmitiendo en la escuela los motivos del ausentismo de los niños, motivo que sólo quien conoce por

sus propios ojos la realidad social en atraviesan estas familias puede comprender, sino que también, recupera el conocimiento que tiene sobre, en palabras de Habermas (1987), el *mundo de la vida,* de sus alumnos y lo incorpora como contenido a trabajar en clase. Aquí vemos como no solo como el maestro sale de la escuela, sino que también, como *lo comunitario* ingresa con la pregunta habilitante de la maestra, porque, como dice Raquel, *quiero manejarme en el día, qué realidades tengo hoy, qué paso en cada casa.*

Los niños y sus familias terminan *reconociendo* de un modo particular a las maestras que desarrollan esta función. Para María, los niños y sus familias las ven como *maestras especiales, diferentes…*

> *E: Bien… ¿y cómo crees que la comunidad en general y las familias de los niños en particular perciben el trabajo de Uds. dos?*
> *M: Ahí sí creo que, nos ven, sobrevalorado solamente. Como que nos, para las familias no es un castigo que el niño vaya al comunitario por ejemplo, al revés, como es siempre bienvenido, o por lo general, es bienvenido que el niño vaya a comunitarios. Primero porque ellos consideran que vas a ayudar de alguna forma y segundo porque es un maestro en la vuelta, un maestro que me viene a ver a mí, que viene a mi casa, o que mi hijo va a ver al maestro, como que se sienten especiales cuando trabajan con las maestras comunitarias. Yo creo que tienen una visión muy positiva del maestro comunitario y lo que hablábamos hoy, de sentirnos queridas en el barrio, que estés y que te preguntan y si acercan siempre con mucho respecto, eso también (…)*
> *E: Vos ser importante para esa familia pero a la vez esas familias son importantes para ti y para la escuela*
> *M: Claro…*
> *E: Bueno parece aquel viejo discurso de lo del maestro para la*
> *M: Y del afecto, porque creo que en todos los casos no es por el conocí.., si está mediando el conocimiento siempre y todo, pero no es porque les enseñaste a dividir, no te van a recordar porque les enseñaste a dividir, es el afecto y estar presentes y el involucrarse y el permitir que se involucren también en tu vida, no como, el afecto, una sola palabra*
> *E: ¿y los niños? ¿Cómo perciben el trabajo? ¿Cómo ven tu trabajo los niños?*
> *M: Hay eso si que no se, haber, déjame pensar ¿los de comunitario?*
> *E: Si*
> *M: Recuerdo que los de mi clase cuando me veían en el barrio de mañana después me preguntaban "¿y vos que haces maestra que caminas por el barrio?" Como que les cuesta entender eso, y te preguntan "¿Qué hacías que caminabas cerca de mi casa? Yo te vi hoy, te salude" te lo recuerdan porque les gusta verte en el barrio. Yo creo que no deben ver como unas locas (risas) como unas maestras medias locas, estas maestras son especiales (risas)*
> *E: Maestras especiales*

M: (silencio) si, como que somos diferentes. Depende el caso, con los chiquitos como hay más alfabetización en hogares con los más pequeños como que si te ven allá arriba y sos la maestra que va a la casa, de blanco, a enseñarle a leer y escribir, con el chiquito es más, te ponen allá en un pedestal. Los más grandes es como ya si, la integración, es como que ya es, te ven en el lugar de maestra más compinche, con te escucha un poco más, que te va retar igual si te mandas alguna macana pero que es más, más cercana.
E: Maestra cercana
M: Por algo te buscan en los recreos si pasa algo, te buscan como referente para resolver algún conflicto, a veces antes la maestra, a veces no, pero si estas a la vuelta te buscan como referente. (María. Maestra comunitaria. Montevideo. 2014)

Cuando se le pregunta a María porqué *siente* que las familias valoran especialmente su trabajo, la docente decide explicar esta sensación contando un encuentro casual que tuvo en un mercado con la madre de un alumno con que la que trabajaba en la línea de alfabetización en hogares.

E: ¿Te hacen sentir eso?
M: Si creo que tienen una visión muy positiva, y que somos especiales (...)Ana es un caso, y un día fui a la feria, siempre voy a la feria de otro barrio, fui a la feria de acá y me la encontré y fui y la salude yo, ay como se puso "¿maestra y Ud. me reconoció a mí?" me decía "Claro Ana si cuantas veces fui yo a tu casa, fuimos a buscar a los chiquilines, que te rezongábamos y que no los mandabas" "ay pero maestra Ud. se acordó de mi", no podía creer que yo la había reconocido y que la había ido a saludar, esta fascinada Anita, la mamá de todos estos chiquilines
E: Intuyo que hay algo acá de ser importante para el otro ¿no? por todo lo que contas, de…
M: Es que ser súper gratificante eso (María. Maestra comunitaria. Montevideo. 2014)

A modo de cierre, podríamos plantear que el trabajo en este **lugar intersticial**, genera "*nuevas formas de trasmisión del saber y formas distintas de relacionamiento del maestro con los sujetos de la educación y sus familias."* (Bordoli, 2015:20). Estas nuevas formas de relacionamiento están representadas en un gesto pedagógico-político muy concreto, *el reconocimiento del otro*, que en este caso, los otros son los niños y sus familias. Pero a su vez, ubicarse en este lugar intermedio, permite al maestro reconfigurar sus prácticas docentes, saber cuáles son los límites y potencialidades de las mismas,

transmitir a sus colegas la realidad que viven los niños y sus familias y tomar este reconocimiento como insumo para pensar prácticas educativas más inclusivas.

REFLEXIONES FINALES
APORTES Y DESAFIOS DEL PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS EN EL CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Luego de haber abordado en términos de descripción analítica el *trabajo cotidiano* en los capítulos anteriores, en las reflexiones nos tomaremos la licencia para plantear algunas valoraciones que resultan provechosas para sopesar las contribuciones del Programa en relación con la inclusión educativa. En este último apartado, señalaremos distintos aspectos que, consideramos, pueden ser tomados como aportes del Programa para *repensar el formato escolar y construir prácticas educativas inclusivas*, así como también, plantearemos algunos interrogantes para continuar problematizando los alcances de esta política y los desafíos pendientes.

Iniciamos nuestro análisis planteando que la escuela primaria, en tiempos de profunda desigualdad social y segregación territorial, *fracasa* principalmente en aquellos barrios y localidades donde hay mayores índices de pobreza. El Programa de Maestros Comunitarios se implementa justamente en estos territorios donde hay mayor *fracaso escolar*, para trabajar con los niños de los sectores populares y sus familias, dentro y fuera de la escuela. La herramienta principal de esta política educativa son los maestros comunitarios.

Reconstruir el trabajo cotidiano de maestros comunitarios nos ha llevado a encontrarnos con los desafíos que enfrentan en la búsqueda de estrategias de inclusión de niños con trayectorias educativas en riesgo. Compartimos con Terigi la idea de que "estar incluido" excede ampliamente el mero acceso a la escuela y que implica también la permanencia en las instituciones educativas y, fundamentalmente, los logros de los aprendizajes previstos para cada tramo de la escolaridad obligatoria (2009).

En los fundamentos político-pedagógicos del Programa encontramos un primer aporte para la generación de prácticas escolares más inclusivas y para, como planteamos en este estudio, *recrear la escuela*. Consideramos que, no centrar la problemática del fracaso escolar en atributos individuales de los niños o en las características del contexto social, permite que la escuela se reposicione como institución social capaz de generar las condiciones para que se den procesos educativos. Reconocer que la escuela, así como

estaba obrando, no lograba incluir educativamente a todos sus alumnos y alumnas, y que, como indicadores de estos problemas surgían los fenómenos de sobreedad, repitencia, bajo rendimiento y deserción escolar, entre otros, significa un nuevo punto de partida para pensar las políticas educativas y las innovaciones pedagógicas. En este sentido, lo novedoso de este Programa está en buscar generar ***otra forma de hacer escuela***, al decir de R. Ramos, plantear *"un conjunto de estrategias pedagógicas innovadoras que al tiempo que impactan en los aprendizajes de los alumnos, habilitan otras formas de actuar de la escuela como colectivo, tanto en la relación con los niños, las familias y la comunidad como al interior de la comunidad educativa"* (2012:1). Y esos cambios, no pretenden ser impuestos desde afuera, sino, que la misma institución los debía generar, de manera situada, al otorgarle a un maestro de aula, la posibilidad de trabajar en contraturno como maestro comunitario; por eso decimos, que la herramienta principal de esta política son los maestros comunitarios y que en el **trabajo** de éstos está el germen de **procesos instituyentes** más colectivos. En este sentido, el Programa coloca a los maestros, no como técnicos que deben aplicar nuevas metodologías previamente diseñadas, sino como los creadores de esos otros ***modos de actuar de la escuela.***

La escuela, con el maestro comunitario como principal actor, se dispone a abrir el juego para el desarrollo de *nuevas prácticas educativas,* y al mismo tiempo, sale a buscar a las familias para establecer *alianzas pedagógicas* con estas, así como a coordinar acciones con otras instituciones sociales y gubernamentales en pos de la inclusión social y educativa de los niños. Se genera así una nueva tarea docente y una nueva figura institucional encargada de desarrollarla.

Los maestros comunitarios tienen *mayor libertad y flexibilidad* para organizar su trabajo que los maestros de aula. Si bien está regulado y supervisado por los directivos, son los maestros quienes organizan su quehacer pedagógico; tienen la posibilidad de decidir con qué niños y familias, desde qué línea, por cuánto tiempo, en qué lugar (dentro o fuera de la escuela) y de qué modo encararlo, definen cómo agrupan a los niños, el tamaño de los grupos y su composición, así como también los contenidos y metodologías a desplegar con cada grupo. Esta es una *nueva forma de organización del trabajo* que les permite *experimentar* en términos *pedagógicos,* ya que tienen mayores posibilidades que un

maestro de aula para reconfigurar su tarea en función de los desafíos que se presenten en su labor cotidiana.

Haciendo referencia ya a la implementación del Programa en las escuelas, uno los aportes concretos en pos de la inclusión educativa, fue la ***identificación de los niños que están en una situación de riesgo educativo*** (Terigi, 2009). Esta identificación implica un trabajo específico que involucra a todos los docentes y directivos, y que precisa conocer la situación en la que está cada alumno y realizar priorizaciones en función de las problemáticas relevadas, para decidir con qué alumnos trabajar y desde qué dispositivo o línea de acción. El identificar y reconocer a los niños que se encuentran en riesgo educativo es el punto de partida para que los maestros comunitarios comiencen a diseñar estrategias de trabajo para cada uno de ellos.

El trabajo cotidiano de los maestros comunitarios está configurado en distintos ejes o dimensiones interrelacionadas. Una de ellas es **el trabajo pedagógico específico con los niños**, en dispositivos grupales o individuales, dentro y fuera de la escuela, ya sea en las líneas de integración y sus reformulaciones, como en la de aceleración y transiciones educativas. En la reconstrucción efectuada encontramos ensayos, invenciones, trazados de *formas alternativas de escolarización* para aquellos niños que están en una clara situación de *riesgo educativo*. Estas *formas alternativas de escolarización* son gestadas a partir de intervenciones pedagógicas concretas y situadas para trabajar con los niños y adolescentes (son alumnos con "sobreedad" para el primario) que necesitan encontrar *otro lugar en la escuela* por fuera del formato áulico tradicional, con el objetivo de que puedan continuar y/o finalizar sus estudios en la escuela primaria, lo cual es un verdadero aporte en el fortalecimiento de las trayectorias educativas de estos niños. Hay casos extremos, se podría decir, en los cuales el único contacto que tienen los niños con la escuela es a través del trabajo pedagógico realizado con los maestros comunitarios. Pero los maestros comunitarios también trabajan con aquellos alumnos que están en la escuela, que van a clases, pero no se los ve, no se los escucha, pasan desapercibidos, tienen bajo rendimiento, no participan en la clase o no socializan con sus compañeros, como también con aquellos sujetos que se relacionan con los otros de un modo agresivo o tienen dificultades para adaptarse a las normativas escolares, etc.

Si bien los maestros comunitarios ensayan *formas alternativas de escolarización* y crean prácticas escolares más inclusivas, estos movimientos instituyentes no alcanzan a transformar el formato escolar de la escuela primaria ya que los *determinantes duros del dispositivo escolar* (Terigi, 2006) persisten y resisten. Es por ello que, desde el Programa de Maestros Comunitarios se intenta generar alternativas para que los estudiantes no se queden atrapados en estos determinantes, y logren atravesar su escolaridad lo mejor posible, proponiendo distintos dispositivos para resolver o paliar las problemáticas para la inclusión educativa provocadas, en parte, por este modelo organizativo. Sin embargo, mientras estos *determinantes duros del dispositivo escolar* no se flexibilicen al menos, siempre van a existir estudiantes que se encuentren en *condiciones de escolarización* que pongan en riesgo sus trayectorias educativas. Los ensayos de formas de alternativas de escolarización que desarrollan los maestros, quedan *al borde de estos determinantes*, planteando otros modos trazar las trayectorias escolares, pero sin perforarlos.

Otra dimensión que configura la tarea de los maestros comunitarios, es **el trabajo fuera de la escuela con las familias**, ya sea en la línea de grupo con las familias como en la alfabetización y/o en su reconfiguración en la línea de seguimiento, mediante visitas, entrevistas, conversaciones informales, proyectos, talleres, etc. Este trabajo es uno de los aportes principales del Programa de Maestros Comunitarios a las formas de *hacer escuela*, ya que, como plantea Marquez, parte de reconocer *"la importancia de pensar nuevas estrategias para asumir la responsabilidad de educar considerando el afuera –familias y comunidad- como un aliado"* (2015:70).

El trabajo con las familias tiene su complejidad, y en la reconstrucción que hemos elaborado, identificamos distintas dificultades para "*sostener los hogares*". Sin dudas, la intención de buscar en las familias a un aliado en la tarea de educar a las nuevas generaciones marca otro punto de partida en términos ideológicos en relación a aquellas perspectivas que veían en las familias y en el contexto social local lo *peligroso o negativo* para la educación de los niños. Sin embargo, consideramos que es necesario encarar este trabajo quebrando los supuestos sobre las configuraciones familiares y las posibilidades y voluntades depositadas en los "adultos referentes" para trabajar de conjunto y de forma sostenida con el maestro comunitario y sus hijos. En este sentido, rescatamos las reconfiguraciones producidas en la línea de alfabetización en hogares y la generación de la

línea de seguimiento, como una estrategia más para el trabajo en terreno con las familias; una invención de los maestros comunitarios que les permite mantener la comunicación y la coordinación de acciones o el trazado de acuerdos con las familias, de un modo más flexible que lo previsto desde los lineamientos iniciales del Programa.

Dentro de su quehacer *fuera de la escuela* y como sostén muchas veces de su trabajo con los niños y sus familias, se enmarcan también las acciones relacionadas al **trabajo en red** con organizaciones sociales y gubernamentales, como escuelas, policlínicas, centros vecinales, etc. Dentro de este trabajo con otros, cobra gran relevancia la participación de los nodos zonales de maestros comunitarios. Quedó evidenciado en esta investigación la importancia que han tenido estos espacios para la auto-formación de los maestros y para la re-invención de su práctica en términos colectivos.

Sin embargo, no queremos dejar de mencionar que vemos como riesgoso que en el cargo de maestro comunitario se cristalice todo lo relativo a la relación con el *afuera de la escuela*; si la escuela como institución no se relaciona de un modo más dinámico y fluido con otras organizaciones y con las familias de sus propios alumnos, lo que haga el maestro comunitario solo no va a ser suficiente para cambiar las *formas de hacer escuela.*

Aquello que llamamos como **lo comunitario** es una *dimensión simbólica y práctica* que atraviesa y configura su trabajo cotidiano. Es simbólica en tanto hace referencia a un cambio de posición, lo que una maestra entrevistada llamaba como *hacer una tarea educativa desde el lugar de la comunidad* y que tiene que ver con esto de habitar un nuevo lugar, un *lugar intersticial* entre lo institucional y lo comunitario. Y es práctica, ya que, también, en palabras de la misma maestra, implica *romper con la estructura.* Como hemos explicado, el trabajar fuera del salón de clases *rompe la estructura* y se constituye para muchos maestros comunitarios en un habilitante no sólo para establecer otros vínculos con las familias de sus alumnos, sino que también para permitirse desarrollar nuevas prácticas pedagógicas, y repensarse en términos de identidad profesional. Esto ha generado angustias, incertidumbre y soledades a muchos maestros, al punto de que algunos optaron por renunciar al cargo, ya que el trabajo en/desde *lo comunitario* le resultaba *muy demandante* y los hacía sentir, de algún modo, impotentes, sin herramientas para intervenir, desde un rol docente allí. A su vez, sin desconocer estas dificultades, resulta interesante en

este punto ver cómo estas nuevas prácticas en/desde *lo comunitario* generan una apertura sobre lo que se entiende por *educativo y escolar*.

Por último, no queremos dejar de hacer mención al proceso de institucionalización de una nueva figura docente en la vida cotidiana de las escuelas. Esta incorporación de un nuevo rol docente produce tensiones al interior de las instituciones, que se expresan de modos distintos en cada escuela. Construir un *lugar institucional* como docentes que desarrollan una nueva tarea, choca muchas veces con las demandas y urgencias que se generan en la cotidianeidad de las escuelas y en es ese proceso, no exento de conflictos, en el cual los maestros van institucionalizando un nuevo lugar en la escuela, un *lugar intersticial* entre *lo institucional y lo comunitario.* **El trabajo con los otros actores institucionales** supone coordinaciones con directivos y maestros para la selección de los niños, así como la regulación y supervisión de su trabajo dentro y fuera de la escuela y la asignación de tareas.

En lo que respecta a la articulación del trabajo de los maestros comunitarios con otros actores institucionales, encontramos como desafíos pendientes, construir herramientas para que la tarea de los maestros comunitarios fuera de la escuela no sea algo *opaco* para los otros docentes y directivos, y se libere de las *sospechas, desconocimiento y desconfianza* que, desde la percepción de algunos maestros comunitarios, sobrevuelva sobre su trabajo extra muros. También, en nuestra investigación nos encontramos con la demanda de que se *institucionalicen tiempos y espacios específicos para la coordinación* entre los maestros de aula, los comunitarios y el equipo directivo.

Como una reflexión que abre preguntas para seguir indagando en la temática, podemos plantear que la implementación del Programa generó en los docentes interpelaciones sobre los ejercicios de su profesión, amplió, diversificó y complejizó su campo de acción, incorporando nuevos interlocutores y escenarios sociales sobre las cuales actuar. El trabajo cotidiano de estos maestros, y principalmente el ocupar un lugar intersticial entre lo institucional y lo comunitario, genera movimientos instituyentes que, de algún modo, movilizan a la escuela, a actuar de otra manera, a generar *otras formas de hacer escuela*. Sin embargo, proponerse como objetivo el caminar hacia una *Escuela Comunitaria,* tal como lo sostienen distintos estudiosos del programa y como se la ha propuesto la Coordinación del mismo, supone, por un lado, reconocer que sólo con el

trabajo del maestro comunitario no es suficiente para alcanzar los objetivos que se proponen, y por otro, implica comprometer a todo el colectivo institucional en la construcción cotidiana de un proyecto político, pedagógico e institucional con perspectiva *comunitaria.* Y en este sentido, aun en tiempos de globalización, las escuelas primarias públicas, en América Latina, siguen teniendo una vasta presencia territorial, y cuentan, en su mayoría, con alumnos que viven cercanos al edificio escolar y cuyo *mundo de vida*, al menos en su niñez, está relacionado con lo que sucede en este territorio. En este sentido, sostenemos que los maestros no pueden desconocer esta realidad social y que sus prácticas de enseñanza, el diseño y la puesta en acción de sus intervenciones pedagógicas, no pueden partir del desconocimiento de ese *mundo de vida* de sus alumnos y de la situación en la que están sus familias. Por eso, consideramos, que uno de los grandes aportes de este programa está en la incorporación, en el pensamiento y en la acción de los maestros comunitarios, de este conocimiento y esta *sensibilidad etnográfica* (Folgar, 2006) que han adquirido, principalmente, por salir de la escuela y recorrer las calles y los hogares de sus alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, Elena. (1987). La práctica docente: una interpretación de los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

ALMIRÓN, Graciela. (2006). Narrativas educativas Programa de Maestros Comunitarios. Recuperado de http://porlainclusionmercosur.educ.ar/experiencias/relatos_escuelas/uruguay.pdf

ALMIRÓN, Graciela. CURTO, Valentina y ROMANO, Antonio (2008). Maestros Comunitarios: aportes sobre algunas señas de identidad en Quehacer Educativo. Número 91. Montevideo. PP. 21- 24.

AVILA, Olga Silvia. (1999) Fronteras Invisibles. La relación Escuela-Comunidad en contextos de transformaciones sociales. Córdoba: Grupo Editor Nuevocentro.

BERRUTTI, Leticia (octubre, 2013) La escuela y su medio. El Programa Maestros Comunitarios reconstruyendo vínculos. Una aproximación posible... En Jornadas 2013 V de Investigación IV de Extensión III Encuentro de Egresados y Maestrandos. Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

BORDOLI, Eloisa (2006) Metamorfosis de un discurso, una nueva forma de entender la relación escuela-medio en MARTINES, Pablo (comp.) Pensar la escuela más allá del contexto. Montevideo: Psicolibros Waslala

---------- (2015) El Programa de Maestros Comunitarios en el escenario discursivo post-dictadura. Hilos que recuperan un discurso pedagógico en BORDOLI, Eloisa (Coord.) El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. PP 91-112

---------- (2015) Introducción en BORDOLI, Eloisa (Coord.) El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar. Montevideo:

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. PP: 31-34

BOURDIEU, Pierre. y WACQUANT, Loïc (1995). Respuestas. Por una Antropología Reflexiva. México. Grijalbo.

BRIOZZO, Adriana y otros. (2006) Trazos de la dinámica del Programa De Maestros Comunitarios: un programa que aprende. En Revista Andamios. Herramientas para la acción educativa. Año 2. Número 2. Montevideo PP. 13-17.

CONDE, Estefanía. (2015). El Programa De Maestros Comunitarios como oportunidad para la interrogación crítica y la construcción de posibilidad. En BORDOLI, Eloísa (Coord.) El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. PP 57-76.

DABEZIES, Lucía (2015) Entrevista a Rosario Ramos. Recorriendo la institucionalización del Programa De Maestros Comunitarios. Caminando hacia una Escuela Comunitaria. En BORDOLI, Eloísa (Coord.). El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. PP: 195- 204

EDELSTEIN, Gloria. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie. (1983). Escuela y clases subalternas en Cuadernos políticos. Número 37. México DF: Ed. Era. 3.

EZPELETA, Justa. (2004) Innovaciones educativas Reflexiones sobre los contextos en su implementación en Investigación temática. Volumen 9. Número 21. PP. 403-424

FOLGAR, Leticia. (2006). La conciencia del otro: incorporando una perspectiva socioantropológica en Andamios Herramientas para la acción educativa. Programa de Maestros Comunitarios. Montevideo. Año 2-Número 2. PP. 18-21

FORTEZA GALEANO, Lucía. (2015). Entrevista a Graciela Almirón. Explorando una mirada ineludible para conocer el Programa De Maestros Comunitarios. En BORDOLI, Eloísa (Coord.) El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. PP: 183-194

GARAY, Lucía. (2000) Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. Cuaderno de postgrado. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Córdoba: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

GUBER, Roxana. (2004) El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo Buenos Aires: Ed. Paidós.

HABERMAS, Jürgen (1987). La Acción Comunicativa. Tomo I Madrid: Editorial Taurus.

LEAL, Gustavo (2011) En Archivo entrevistas Socio Espectacular. Recuperado de http://www.socioespectacular.com.uy/GUSTAVO%20LEAL.pdf

LÍMBER, Santos (2015) Maestros comunitarios, maestros rurales y algunas preguntas pedagógicas en BORDOLI, Eloisa (Coord.) El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. PP 137-149

MÁRQUEZ, Miriam. (2015). Ser maestro comunitario. Un recorrido desde la génesis. En BORDOLI, Eloísa (Coord.) El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. PP 35-56.

MARTINIS, Pablo y REDONDO, Patricia. (2006). Una historia de ausencias. Las políticas educativas del estado uruguayo hacia el medio rural en el decenio 1994-2004 en MARTINIS, Pablo y REDONDO Patricia. (comps.) Igualdad y educación. Escrituras (entre) dos orillas. Buenos Aires: Del Estante editorial. PP. 81-101.

MARTINIS, Pablo y STEVANAZZI, Felipe (2008) Maestro Comunitario: una forma de re-pensar lo escolar en Propuesta Educativa. FLACSO. Número 29. Buenos Aires. Recuperado de file:///C:/Users/pame/Dropbox/TESIS/bibliografía/PMC-Materiales/Articulos%20SOBRE%20PMC/Maestro_Comunitario_una_forma_de_re_pensar_lo_escolar-Martinis_y_Stevenazzi.pdf

MIHALFI, Verónica Camnbon (2011) El programa maestro comunitario: ¿un camino hacia la construcción de escuelas comunitarias? Tesis Maestría en Psicología y Educación. Universidad de la República Facultad de Psicología.

NICASTRO, Sandra (2006) Trabajar de director o sobre un hacer en situación, en XXI Revista de Educación. Volumen 8, PP 61-68. Universidad de Huelva.

NOGUÉS, Teresa (2013) Presentación en Hacer escuela…entre todos. Programa de maestros comunitarios. Año 4. Número 4. Montevideo: PP. 7-10.

NÚÑEZ, Pedro y Otros (2015) Entre la inclusión y la participación. Una revisión de las políticas públicas de juventud en la argentina actual en Ernesto Rodríguez y Otros. Juventudes latinoamericanas: prácticas socioculturales, políticas y políticas públicas. Buenos Aires: CLACSO.

RAMA, Germán. (1991). Qué aprenden y quienes aprenden en las escuelas de Uruguay. Montevideo: CEPAL.

RAMOS, Rosario (2014) Maestros Comunitarios: un rol del Magisterio que hace historia…en Maestros Comunitarios: un rol que hace Historia…Programa de Maestros Comunitarios. Montevideo: CEIP. PP. 9-12.

REDONDO, Patricia (2006) Interrupciones en los territorios de la desigualdad. En Igualdad y Educación, MARTINIS, Pablo y REDONDO, Patricia. (comps.) Igualdad y educación. Escrituras (entre) dos orillas. Buenos Aires: Del Estante editorial.

ROCKWELL, Elsie. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa en R.

Raymundo (Coord). La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos. México: Senado de la República. Instituto Belisario Domínguez. PP 77-110.

SOLER, Miguel (1996) "Vida y educación rural en América Latina", Montevideo: Editorial ITEM.

SOUTHWELL, Myriam (2006) La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata en MARTINIS, Pablo y REDONDO Patricia. (comps.) Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas. Buenos Aires: Del Estante editorial.

TERIGI, Flavia (2006) Las otras primarias y el problema de la enseñanza. En TERIGI, F. (Comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Fundación OSDE/ Siglo XXI.

TERIGI, Flavia (2009) Las trayectorias Escolares. Proyecto Hemisférico: Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar. Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Recuperado de http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Las_Trayectorias_Escolares

VIEYTES, Luciana. (2015). Espacio Educativo. Aproximaciones desde la antropología y la pedagogía. En BORDOLI, Eloísa (Coord.) El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. PP 77-88

Documentos referenciados

ALONSO, María Ester y MANCEBO, Cecilia (2012) en Programa APRENDER de Uruguay. Visiones y opiniones de maestros y directores. CEIP-UNICEF. Recuperado de http://www.unicef.org/uruguay/spanish/aprender-web.pdf.

CEIP. ANEP (2013) Líneas de acción de maestro comunitario. Rol: Objetivos del Programa De Maestros Comunitarios. Recuperado de

http://www.cep.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/lineas-Programa de Maestros Comunitarios-2013.pdf

Circular 96- 2013. Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Director General Hector Florit. Publicada 16 Septiembre de 2013. Recuperado de http://cep.edu.uy/documentos/2013/normativa/Circular96_13.pdf

INEEd (2014) Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014, INEEd: Montevideo. Recuperado de http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/

Ley de Educación General 18.437 (2008) Uruguay. Recuperado de http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf

MARTINIS, Pablo, SALE María Teresa, BENTANCUR Nicolás y FORTEZA Lucía .2010) Plan Nacional de Educación 2010-2030. Aportes para su elaboración. ANEP: Montevideo. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/LibrosDigitales/documento%20del%20plan%20nacional%20de%20educacin%202010%20-%202030.pdf

RAMOS, Rosario y NOGUÉS, Teresa (2013) Programa Maestros Comunitarios. Maestros Comunitarios: Construyendo la identidad de una escuela comunitaria, Documento de la Coordinación Técnica del Programa De Maestros Comunitarios-CEIP/Mides: Montevideo. Recuperado de http://www.cep.edu.uy/programas/Programa de Maestros Comunitarios

RAMOS, Rosario y NOGUÉS, Teresa. (2014) Informe 2014 Maestros comunitarios: un rol que hace historia. Documento CEIP: Montevideo. Recuperado de http://www.cep.edu.uy/documentos/2014/Programa_de_Maestros_Comunitarios/Programa de Maestros Comunitarios_informe2014.pdf

RAMOS, Rosario. (2012) Resumen ejecutivo: Resultados Programa De Maestros Comunitarios 2011. Documento de la Coordinación Técnica del Programa De Maestros Comunitarios-CEIP/Mides: Montevideo. Recuperado de http://www.cep.edu.uy/documentos/2012/Programa de Maestros

Comunitarios/Resumen_Ejecutivo_Resultados_PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS_2011CON_EDUCACION_FISICA.pdf

Reglamento para proveer la función de maestro comunitario (2008). CODICEN. Recuperado dehttp://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/REGLAMENTO_ELECCION_MC.pdf

Reporte Programa De Maestros Comunitarios 2005-2009. Infamilia. (2009) Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS+-+Reporte+2005-2009.pdf