

Título: La escuela fuera de la escuela: aportes de una organización comunitaria a la reconfiguración del trabajo escolar para la inclusión educativa

Autores: Reisin, Pamela y Uanini, Mónica

Pertenencia Institucional: Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon”. FFyH. UNC

Mesa: 1. Escuela, políticas y ampliación de derechos

Correos electrónicos: pamela_reisin@yahoo.com.ar; monikuan9@gmail.com

Resumen

El trabajo que presentamos recoge avances en la investigación en torno al trabajo cotidiano de los maestros que conforman el Programa de Maestros Comunitarios de Uruguay. En el marco de esas indagaciones, resulta de interés recuperar el papel y los aportes de una organización comunitaria en la construcción del Programa mencionado, que tiempo después se institucionaliza en Uruguay y que hoy constituye una iniciativa novedosa en el marco de los procesos de inclusión educativa emprendidos recientemente en ese país latinoamericano. Una de las características sobresalientes de dicho programa reside en las redefiniciones del trabajo escolar que genera al incorporar la figura del “maestro comunitario” abriendo, con ella, nuevas formas de relación entre las escuelas y las familias de sus alumnos.

Interesa poner de relieve en nuestro análisis los procesos sociales en los que se inscribe la gestación del “maestro comunitario” así como el trabajo de invención, combinación y articulación producido por sujetos ubicados en los intersticios de las relaciones entre clases, entre apuestas sociales y políticas, y entre las categorías y prácticas disponibles en el campo pedagógico.

Los avances en la investigación que aquí se exponen son el resultado de los primeros análisis realizados sobre las entrevistas producidas hasta el momento y sobre las fuentes documentales consultadas.

La escuela fuera de la escuela: aportes de una organización comunitaria a la reconfiguración del trabajo escolar para la inclusión educativa

Introducción

El trabajo que presentamos recoge avances en la investigación en torno al trabajo cotidiano de los maestros que conforman el Programa de Maestros Comunitarios de Uruguay. En el marco de esas indagaciones, resulta de interés recuperar el papel y los aportes de una organización comunitaria en la construcción del Programa mencionado, que tiempo después se institucionaliza en Uruguay y que hoy constituye una iniciativa novedosa en el marco de los procesos de inclusión educativa emprendidos recientemente en ese país latinoamericano. Una de las características sobresalientes de dicho programa reside en las redefiniciones del trabajo escolar que genera al incorporar la figura del “maestro comunitario” abriendo, con ella, nuevas formas de relación entre las escuelas y las familias de sus alumnos.

Interesa poner de relieve en nuestro análisis los procesos sociales en los que se inscribe la gestación del “maestro comunitario” así como el trabajo de invención, combinación y articulación producido por sujetos ubicados en los intersticios de las relaciones entre clases, entre apuestas sociales y políticas, y entre categorías y prácticas disponibles en el campo pedagógico.

Los avances en la investigación que aquí se exponen son el resultado de los primeros análisis realizados sobre las entrevistas producidas hasta el momento y sobre las fuentes documentales consultadas.

El Programa de Maestros Comunitarios (PMC)

El PMC forma parte de un conjunto de políticas educativas nacidas de la preocupación de gobiernos latinoamericanos por la inclusión educativa en países signados por una pronunciada desigualdad social, con instituciones escolares que mantienen formas escolares tradicionales con serias dificultades para procesar pedagógicamente esa desigualdad. Dicho programa constituye una innovación pedagógica que busca transformar ciertos núcleos del entramado escolar para dar lugar a prácticas pedagógicas más inclusivas.

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 educativa¹, la comparación de estos índices con estadísticas internas evidencia 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, según Martinis y otros, *en el sistema educativo uruguayo existe “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)

El PMC 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)² 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, lo que provocó cambios en la forma de gestión del programa y en su implementación en las escuelas.

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. 2006: 208), es decir, aquellos niños y

adolescentes con sobreedad, con altos niveles de 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).

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 cuanto a la cobertura del programa, el PMC es una política focalizada que se implementa en instituciones incluidas de modalidad “escuelas aprender”. 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, R y otros. 2014)

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 del *Informe 2014: Maestros comunitarios: un rol que hace historia*. CEIP. Pág 4.

La cuna del maestro comunitario: nuevos pobres, segregación urbana y una organización que acompaña.

La propuesta pedagógica del PMC 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 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 tienen nada 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.

Maestros fuera de la escuela: 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.

Ana 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”

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 Rebellato³ 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 Ferrando⁴ y demás.”

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, Ana 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...

Esa experiencia que se gesta en el encuentro con Amanda y Tatita no es producto de la inmediatez, sino de la puesta en juego de apuestas y saberes que hallan 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*⁵.

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.

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 Ana, que dentro de ciertas racionalidades pedagógicas más escolares puede ser leído como impreciso, como falta 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...

En la casita de una pieza, con el marido de Amanda enfermo, hijos y nietos alrededor, abriéndose paso en el “barullo”, Ana 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 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...

Durante el primer año de la experiencia Ana 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 Ana, 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”.

Estas primeras maestras comunitarias conformarán con Ana, 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...

Palabras finales, para seguir atando cabos.

A lo largo de este trabajo hemos presentado las características generales del PMC e incursionado en una primera reconstrucción de los procesos en los cuales se fue gestando dicho programa.

La década de los noventa, marcada 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 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.

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 por ahora solo inicialmente vislumbrados en este trabajo. 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 nuevos sentidos en cada salto de escala que atraviesa la experiencia inicial, en los sucesivos y variados encuentros con nuevos territorios y nuevos sujetos. Identificarlos y analizarlos en su densidad es parte de los próximos avances previstos en nuestras indagaciones.

BIBLIOGRAFÍA

ALMIRÓN, Graciela. (2006). *Narrativas educativas Programa de Maestros Comunitarios*. Proyecto Hemisférico: Elaboración de Políticas para la Prevención del Fracaso Escolar. Ministerio de Desarrollo Social – UNICEF- (CEP/ ANEP). Organización de los Estados Americanos. Disponible en URL en http://porlainclusionmercosur.educ.ar/experiencias/relatos_escuelas/uruguay.pdf

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995). *Respuestas. Por una Antropología Reflexiva*. Grijalbo. México.

LEAL, Gustavo (2011) Entrevista. En *Archivo entrevistas Socio Espectacular*. Disponible en URL en <http://www.socioespectacular.com.uy/GUSTAVO%20LEAL.pdf>

MARTINIS, Pablo, SALE María Teresa, BENTANCUR Nicolás y FORTEZA Lucía (2010) *Plan Nacional de Educación 2010-2030. Aportes para su elaboración*. ANEP. 2010. Montevideo. Disponible en URL en

<http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/LibrosDigitales/documento%20del%20plan%20nacional%20de%20educacin%202010%20-%202030.pdf>

RAMOS, Rosario (2012) “*Resumen ejecutivo resultados PMC 2011*”. Documento de la Coordinación Técnica del PMC-CEIP/Mides, Montevideo. Disponible en URL en [http://www.cep.edu.uy/documentos/2012/pmc/Resumen Ejecutivo Resultados PMC 2011C ON EDUCACION FISICA.pdf](http://www.cep.edu.uy/documentos/2012/pmc/Resumen_Ejecutivo_Resultados_PMC_2011C ON_EDUCACION_FISICA.pdf)

RAMOS, Rosario y Nogués, Teresa. *Informe 2014 “Maestros comunitarios: un rol que hace historia”* Documento CEIP, Montevideo. Disponible en URL en http://www.cep.edu.uy/documentos/2014/pmc/pmc_informe2014.pdf

MARTINIS, Pablo y STEVENAZZI, Felipe, (2008), “Maestro Comunitario: una forma de repensar lo escolar”, en *Revista Propuesta Educativa, FLACSO*, N°29. Buenos Aires.

TERIGI, Flavia (2009) *Trayectorias Escolares*. 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).

¹ Cfr. 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).

² “*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 PMC se desarrolla en el marco del CEP*” MARTINIS, P y STEVENAZZI, F. (2008)

³ Info Rebellato <http://www.revistatrabajosocial.com/biografia.htm>

⁴ Info Ferrando http://www.espectador.com/documentos/ferrando_gutierrez.pdf

⁵ 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)