

¿Cómo acompañar las trayectorias de niños y niñas en las escuelas públicas?

La experiencia del Programa de Maestros Comunitarios en Uruguay

Pamela Ruth Reisin

pamela_reisin@yahoo.com.ar

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Directora del TFL: Mgter. Silvia Avila. Co-directora: Mgter. Mónica Uanini

Beca de Iniciación a la Investigación, SEICyT FFyH, 2015

Recibido: 10/06/17 / Aceptado: 12/11/17

Resumen

Este artículo está basado en Trabajo Final *“El Programa de Maestros Comunitarios (PMC). Trabajo cotidiano y construcción social de la inclusión educativa en escuelas públicas uruguayas (2016)”* y tiene la intención de hacer relectura del mismo, centrada en recuperar lo planteado en torno a los modos en que desde el Programa de Maestros Comunitarios, se interviene en las trayectorias educativas de los niños y niñas para mejorar sus condiciones pedagógicas de escolarización. Los maestros comunitarios en su trabajo cotidiano, generan invenciones pedagógicas en pos de la inclusión educativa en cuatro áreas: el *acceso a la escuela primaria; la asistencia, formas de cursado y de promoción; saberes, aprendizajes y subjetividad; y la continuidad educativa en el nivel medio*. Se analizara el accionar de los maestros comunitarios en estos ejes, tomando algunos testimonios recabados en el trabajo de campo.

Por último, presentaremos reflexiones sobre los desafíos pendientes que tiene el PMC en relación al trabajo sobre las trayectorias educativas en favor de una mayor inclusión educativa.

Palabras clave: escuela pública – maestros

Introducción

Este artículo está basado en el Trabajo Final *“El Programa de Maestros Comunitarios (PMC). Trabajo cotidiano y construcción social de la inclusión educativa en escuelas públicas uruguayas”* (2016). Esta fue una investigación de tipo cualitativa, para la cual se realizó un trabajo de descripción densa a través de una revisión documental y de reconstrucción del trabajo cotidiano de los maestros comunitario por medio de entrevistas en profundidad.

Fue realizada entre los años 2013 y 2016 e implicó una estadía en Montevideo, donde se realizó el trabajo de campo. Como objetivos generales se proponía: 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, y reflexionar sobre los aportes del programa para repensar el formato escolar.

Ocho meses después de la defensa de esta investigación, este artículo tiene la intención de hacer relectura de la misma, centrada en analizar los modos en que desde el Programa de Maestros Comunitarios, se interviene en las trayectorias educativas de los niños y niñas para mejorar sus condiciones pedagógicas de escolarización.

En primer lugar, presentaremos de manera sintética el Programa de Maestros Comunitarios en tanto política educativa y las líneas de acción que orientan el trabajo cotidiano de los maestros comunitarios.

A continuación, se abordará brevemente situación de la inclusión educativa en América Latina, y particularmente en Uruguay que es el país donde se ha efectuado esta investigación, desde la perspectiva de las trayectorias educativas, ya nos parece importante pensar ambos conceptos en territorios marcados por una profunda desigualdad social.

Una vez hecha esta enmarcación, se adentrará en el objetivo central de este trabajo, que es indagar en los modos en los que opera el Programa de Maestros Comunitarios en las trayectorias educativas de los niños y niñas. Hemos identificado cuatro áreas sobre las intervienen los maestros comunitarios en su trabajo cotidiano, estas son el *acceso a la escuela primaria; la asistencia, formas de cursado y de promoción; saberes, aprendizajes y subjetividad; y la continuidad educativa en el nivel medio*. Se analizará el accionar de los

maestros comunitarios en estos ejes, tomando testimonios recabados en el trabajo de campo. Por último, presentaremos reflexiones sobre los alcances y desafíos pendientes que tiene el PMC en relación al trabajo sobre las trayectorias educativas en favor de una mayor inclusión educativa.

Desarrollo

El Programa de Maestros Comunitarios y el trabajo cotidiano de las maestras y los maestros

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 como 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) y el Programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) de 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. 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 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.)

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 del maestro comunitario son actualmente las siguientes: Alfabetización en Hogares, Integración educativa, Aceleración Escolar, Grupos con las familias y Transiciones Educativas¹. Estas líneas ofician de guías para el trabajo de los maestros, pero ellos realizan en su práctica cotidiana recontextualizaciones y reconfiguraciones.

El trabajo cotidiano de las maestras y maestros comunitarios 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 (Ezpeleta y Rockwell, 1983). 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, supuso 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.

Las maestras 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. La noción de invención pedagógica empezamos a trabajarla en la investigación ya que muchas de las maestras entrevistadas explicaban que en el ejercicio esta tarea se veían en la necesidad de inventar estrategias didácticas, inventar espacios de diálogo y coordinación familiares y con otros actores

escolares y no escolares, inventar formas de agrupamiento, diseñar y ensayar otras modalidades de cursado, evaluación y promoción de los alumnos, crear nuevas formas de trabajo en espacios familiares y comunitarios, etc. La idea de invención no sólo está ligada a los desafíos planteados en su trabajo cotidiano, más flexible y menos reglamentado que el trabajo de maestro de aula, sino también en relación a la invención de su lugar institucional y de este nuevo rol docente.

En consonancia con lo que venimos planteando, Bordolí (2015) sostiene 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. La idea de invención no sólo está ligada a los desafíos pedagógicos y didácticos planteados en su trabajo cotidiano, más flexible y menos reglamentado que el trabajo de maestro de aula, sino también en relación a la invención de su lugar institucional y de este nuevo rol docente.

Situación de la inclusión educativa en América Latina desde la perspectiva de las trayectorias educativas

Gran parte de los niños, niñas y adolescentes pobres de América Latina transitan su escolaridad de modos heterogéneos, saliéndose de los cauces de lo establecido desde las *trayectorias escolares teóricas* (Terigi,

2007). Ingresar tarde al sistema educativo, repetir una o más veces un mismo grado, abandonar temporariamente la escuela y luego reingresar (o no), experimentar bajo rendimiento académico, son algunos de los modos en que logran transitar su escolaridad, y que, en muchos casos, pueden poner en riesgo su derecho a educarse.

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 educativaⁱⁱ, 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, un informe sobre la problemática de la educación pública en Uruguay elaborado en 2010ⁱⁱⁱ, plantea que en el sistema educativo uruguayo existe una gran inequidad en relación a la 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.

Ahora bien, teniendo en cuenta esta problemática, podemos decir que la inclusión educativa en América Latina es una meta política pendiente. Entendemos a la inclusión educativa como una condición para el pleno cumplimiento del derecho a la educación. Para que la misma se dé, según Terigi, es necesario que: desde el Estado se garantice el acceso a la escuela de todas las personas que estén en edad escolar - o de cualquier persona que no haya cumplimentado la escolaridad obligatoria- y que estas escuelas cuenten con recursos materiales y humanos para su funcionamiento; también, se le debe asegurar a la población escolar "una formación

compartida, independientemente del origen de cada cual y de las condiciones en que tiene lugar su crianza" que "no arrase con las singularidades y la cultura local" ; esta formación compartida debe habilitar que puedan seguir estudiando una vez hayan finalizado un determinado nivel educativo; y por último, que cada vez que se genere un impedimento "para el acceso a la escuela o para el aprendizaje en ella, el Estado asuma sin dilación medidas positivas que remuevan esas barreras y permitan a quienes las sufren disfrutar a pleno de su derecho a la educación" (Terigi, 2009:11).

Esta conceptualización sobre la inclusión educativa coloca al Estado y sus instituciones educativas como los principales encargados de desarrollar las acciones pertinentes para garantizar el derecho a la educación de todos y todas. Parte de una concepción amplia de educabilidad, en el sentido de que, considera que salvo aquellas personas que tengan compromisos biológicos severos, todos los niños, niñas, jóvenes y adultos pueden aprender "bajo las condiciones pedagógicas adecuadas y que, en la mayor parte de los casos, estas condiciones están al alcance del sistema educativo". Tanto en la definición e implementación de las políticas educativas (y su vinculación con el resto de las políticas públicas, porque sin esta coordinación de acciones es imposible generar cambios sostenibles), como en el trabajo cotidiano que

desarrollen sus trabajadoras y trabajadores en las instituciones, se debe *"encontrar, definir, producir (según se trate) las condiciones pedagógicas para el aprendizaje de todos y todas"* (Terigi, 2009). Esta conceptualización coloca al fracaso escolar, que de acuerdo a las estadísticas se ha concentrado históricamente en los niños, niñas y adolescentes pobres, como un problema de raíz social, político e institucional, el cual no se revierte solamente con política sociales, ya que está vinculado con las *condiciones pedagógicas de escolarización* de estos niños, niñas y adolescentes y no es algo causado por deficiencias individuales o por *carencias sociales y culturales* que tengan los niños y niñas pobres (Martinis, 2006)^{iv}.

Basándose en lo desarrollado anteriormente, y centrándonos ya en el análisis del Programa de Maestros Comunitarios, queremos plantear a continuación, un conjunto de invenciones pedagógicas, desplegadas por maestros y maestras que trabajan para este Programa en escuelas primarias uruguayas, que consideramos reconfiguraron y/o crearon nuevas condiciones pedagógicas de escolarización que posibilitaron incluir en términos educativos a niños y niñas que estaban en situaciones de riesgo educativo.

Estas reconfiguraciones e invenciones, generaron a su vez cambios en la vida cotidiana de las escuelas, en las culturas institucionales, en las relaciones y modos de trabajo entre los sujetos que allí trabajan y

estudian, así como también en la configuración de trabajo cotidiano de los maestros y en la forma de definir su identidad docente y su tarea. Esta problemática ha sido trabajada en la investigación, pero en este artículo, por cuestiones de limitaciones de espacio, nos concentraremos en las maneras que desde la escuela, por medio de una novedosa política educativa, y mediante el trabajo cotidiano de los maestros y maestras comunitarias, se reconfiguró viejas y creado nuevas condiciones pedagógicas de escolarización que han permitido ampliar las posibilidades de educación de niños y niñas en condiciones de riesgo educativo.

¿Cómo opera el Programa de Maestros Comunitarios en las trayectorias educativas?

Antes de identificar y analizar cada una de estas invenciones pedagógicas, es necesario, en primer lugar, entender que estas son estrategias articuladas, combinadas y dinámicas, tanto institucionalmente como a nivel de las trayectorias escolares de cada niño o niña con la que se trabaje. Lo importante, para estos maestros y maestras, es cada niño y niña en tanto sujeto integral (con su historia de vida, el contexto territorial donde se desenvuelve, sus emociones, sus saberes, sus vínculos familiares y con otros pares, y sus infinitas posibilidades a aprendizaje) y su vínculo con la escuela y con el aprendizaje. Las estrategias son herramientas creativas y



flexibles para intervenir, de modo particular, en cada caso y situación.

Y en segundo lugar, precisamos aludir a dos cuestiones que marcan, a nuestro entender, un punto de partida inicial para el trabajo en torno a la reconfiguración y creación de nuevas condiciones pedagógicas de escolarización. Una es la visualización e identificación de los niños y niñas que están atravesando alguna situación que pone en riesgo su educación, lo que implica no sólo posar la mirada y la atención en aquellos niños y niñas que "se portan mal" o que tienen bajo rendimiento, sino también en aquellos y aquellas que faltan seguido, que se desconoce cuál es su situación familiar, que participan muy poco en clase, que no se expresan, etc.

Este es un trabajo que hace en primera instancia cada maestro de aula con su grupo clase, y que luego lo pone en común con directivos y con maestros comunitarios. Un trabajo que implica tanto una visibilización de cada niño y su situación, un re-conocimiento como también trabajo articulado entre maestros de aula, maestros comunitarios y directivos.

Otra cuestión necesaria es la adquisición, por parte de los maestros comunitarios, de una sensibilidad etnográfica (Folgar, 2006), y que si bien lo nombramos como un punto de partida, en realidad, es una condición, una mirada, un posicionamiento producido por y en el trabajo cotidiano de los maestros comunitarios,

particularmente, trabajando sobre "lo comunitario"^{iv}. Desarrollar una sensibilidad etnográfica implica *re-conocer al otro*, conocer su modo de estar en el mundo, sin prejuizarlo. 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"*". 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 es 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).

Consideramos que ambas cuestiones, íntimamente relacionadas, son condiciones necesarias y habilitantes de un trabajo político, ético y pedagógico en favor de la inclusión educativa.

Ahora sí, en nuestra investigación hemos podido identificar que los maestros y las maestras comunitarias han trabajado en torno a: *el acceso a la escuela primaria; la asistencia, formas alternativas de cursado y de promoción;*



construcciones didácticas, saberes, aprendizajes y subjetividad; transiciones entre ciclos y continuidad educativa. A continuación, explicaremos cada uno de estas áreas de trabajo, dentro de las cuales, han desarrollado distintas intervenciones pedagógicas.

Acceso a la escuela primaria

En primer término, vamos a hacer referencia a las estrategias desplegadas por los maestros comunitarios para que niños y niñas no escolarizados *accedan* a la escuela primaria. Identificamos dos instancias en las cuales se ha trabajado con mayor detenimiento en este aspecto, uno tiene que ver con el trabajo desplegado por las maestras comunitarias que trabajaban en el Instituto de Educación Popular El Abrojo, previo a que el Estado comience a implementar el Programa, y una segunda instancia durante los primeros años de implementación de esta política en las escuelas, principalmente desde la línea de acción denominada Alfabetización en hogares. La línea de Alfabetización en 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 al acceso a derechos básicos de los niños y sus familias que resultaban imprescindibles resolver para garantizar los procesos de inclusión educativa. Los maestros comunitarios comentan que en sus primeros

recorridos, entre 2005 y 2006, 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 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)

Aquí vemos como lo educativo pasaba por generar acciones que les permitan a estas familias acceder a derechos básicos que le están siendo negados por vivir en una situación de extrema marginalidad en la cual, el acceso a las dependencias públicas que están ubicadas en el centro de la ciudad, suponía un obstáculo, no sólo porque el costo de transporte urbano es muy alto sino también porque no acostumbran a "circular fuera del barrio" y solicitar por sí mismos este tipo de cuestiones. Al respecto, Jorge y Anabela, maestros comunitarios que trabajan juntos en una misma escuela, en la entrevista que mantuvimos con ellos, nos comentaban que:

...los objetivos iniciales del programa es la búsqueda también de esas situaciones de negligencia entre comillas, bueno que está faltando en esta familia, está faltando una cedula, está faltando atención en salud, está faltando, bueno un montón de cosas, ya ahora no tanto porque el programa tiene varios años y porque además la situaciones de documentación se han ido organizando más, regularizando, pero en un principio había una intervención en ese sentido, de regularizar esas situaciones (Jorge y Anabela, Maestros comunitarios, Montevideo, 2013).

Ambos relatos dan cuenta de un tiempo pasado, y de como, por la acción del Estado y la territorialización de ciertas políticas de inclusión social, lo que Mercedes llama como "redes", estas urgencias, dejaron de ser tan

frecuentes y los maestros comunitarios, no tuvieron la necesidad de seguir interviniendo de forma cotidiana en estos aspectos.

La asistencia, formas alternativas de cursado y de promoción

Aquí vamos a hacer referencia a las intervenciones pedagógicas desarrolladas para que, quienes ya han accedido a la escuela, *asistan* a la misma, trabajando sobre las razones del ausentismo de algunos niños y niñas. La permanencia en la escuela, la inclusión grupal y el aprendizaje en la misma, son cuestiones que han sido trabajadas fuertemente por los maestros comunitarios, inventando, para cada niño, una alternativa distinta. Estas son: la aceleración escolar y las promociones especiales, los dispositivos alternativos de cursado y a la estrategia de seguimiento con los adultos referentes; lo referido a la integración grupal y al trabajo en torno a los aprendizajes propiamente dicho, si bien está vinculado con este tema, lo abordemos con mayor detalle en el punto tres. Para aquellos niños y niñas con una edad mayor a la que está estipulada para el año que debían cursar, ya sea porque comenzaron tarde la primaria, porque repitieron o porque abandonaron de forma temporal, se les proponía el trabajo en la línea de aceleración escolar. Por ejemplo, el caso de esta niña:

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... (Graciela Almirón, 2013. Coordinadora del Programa de Maestros Comunitarios entre 2005 y 2012.)

En las experiencias de trabajo en la línea de aceleración escolar identificamos distintos criterios para la selección de los niños 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, 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 extraedad están en condiciones de ser incluidos en esta línea, sino solo aquellos que cumplen con este requisito. 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 dialéctico que puede tener saltos cualitativos frente a determinados desafíos cognitivos.

Jorge y Anabela, otros maestros con los que trabajamos, 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.

Todos coinciden en 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 dificultades para coordinar concretamente una estrategia educativa con otro actor institucional.

En relación a los ensayos de alternativas de cursado, en nuestro trabajo de campo los maestros nos han comentado casos de niños y niñas que, en vez de cursar con sus compañeros en el aula y trabajar en contraturno con el maestro o maestra comunitaria, terminan trabajando en horario de clase con el maestro comunitario, disminuyendo el tiempo que están en el aula y/o directamente no asistiendo a la misma.

Esta no es una situación ideal ni prevista en la formulación de las líneas de acción, pero real en el cotidiano del trabajo de algunos maestros y, necesaria en la trayectoria educativa de niños y niñas que no pueden estar, por diversos motivos, al menos durante un tiempo, cursando como un/a alumno/a más en una clase.

Los motivos son variados, van desde niños y niñas con problemas de salud mental, que deberían recibir atención de otros profesionales y que posiblemente les sea más fructífero ir a una escuela de educación especial pero que por cuestiones burocráticas o de falta de recursos no se logra resolver, hasta niños, niñas y adolescentes que no encuentran su lugar en la escuela, al menos no, dentro del aula. Tienen una mala integración grupal, son siempre retados por el maestro o maestra debido a su mala conducta, crean dificultades en el desarrollo de las clases y, en muchos casos, son enviados por el maestro de aula a trabajar con el comunitario. También están aquellos que están los grados más altos y que tienen un nivel de ausentismo muy alto, por diversos motivos, entre ellos, la "sobreedad" y que aceptan ir a la escuela, menos días y menos horas y trabajar con los maestros comunitarios hasta lograr terminar ese último año.

Por último, vamos a mencionar brevemente la estrategia del seguimiento, que tiene que ver con las visitas que realizan los maestros a las

casas de sus alumnos para conversar con los "adultos referentes" de estos niños. La intención es mantener un diálogo fluido con los padres, madres, abuelas o quien sea la persona que este responsabilizándose por la crianza del niño o la niña, para evitar se desvinculen de la escuela y que puedan plantear tanto sus críticas a la misma como elaborar propuestas. Es una forma de construir otras maneras de vincularse con las familias que tiene como finalidad, fortalecer las trayectorias educativas de los niños y niñas.

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)

Esta nueva modalidad de trabajo fue construida en el *nodo zonal* del cual participan las maestras comunitarias de esta institución. En dicho espacio de encuentro y construcción social del programa, las maestras 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*.

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.

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.

3. Construcciones didácticas, saberes, aprendizajes y subjetividad.

En torno a los aprendizajes y a la necesidad que se garantice una "formación compartida" no homogenizante ni elitista, "que no arrase con las singularidades y la cultura local" (Terigi, 2009), podemos hacer referencia al trabajo didáctico desplegado en torno a ampliar los saberes enseñables, transmisibles, compartibles, así como también las reconfiguraciones sobre los modos de

generación, circulación, apropiación y valoración de estos saberes. Y las formas en que estos otros saberes y aprendizajes se vinculan (o no) con los saberes considerados obligatorios en el curriculum escolar y con los ritmos estipulados para el aprendizaje de los mismos.

Así como también, haciendo referencia al aprendizaje y al vínculo docente – alumno, podemos analizar la relación entre la disposición hacia aprendizaje y la autopercepción que tiene cada niño y niña de sí mismo y de sus posibilidades de aprender, como también percepción que tiene cada docente sobre cada niño/a y sus posibilidades de aprendizaje y como, estas percepciones son receptadas por los alumnos en cuestión y los "efectos" que las mismas producen en su subjetividad. Y sin dudas, como el aprendizaje en primer término es siempre social (Freire, 2006), los vínculos con los pares y el trabajo grupal para este proceso.

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 contrarturno con

ellos, generalmente bajo la modalidad de talleres.

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. Enmarcados dentro de este dispositivo, los maestros crearon estrategias pedagógicas e itinerarios didácticos novedosos en lo que respecta a la educación de niños.

Hay diversidad de propuestas didácticas que los maestros comunitarios construyeron para trabajar en esta línea. Itinerarios didácticos que integran 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.

Esta es una línea donde los maestros y maestras hay realizando diversas experimentaciones pedagógicas, que por cuestiones de espacio no es imposible plasmar aquí, por lo que solamente nos remitiremos a nombrar cuatro criterios pedagógicos que hemos encontrado en estas diversas invenciones: 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*.

En el trabajo en 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. Dentro de este dispositivo, 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. Cobra gran relevancia del trabajo sobre *el valor de cada niño y su 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 menciona 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.

Jorge: 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 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

Entrevistadora: la cuestión más subjetiva

Anabela: De salir de esa invisibilidad de niño complicado, de niño que no sabe o que no puede

Jorge: de trabajar en el vínculo y de encontrarse con el otro de manera más positiva y de disfrutar del encuentro con el otro

Anabela: De salir de ese lugar apático de niño retraído, esos niños que no conversan con sus compañeros

Entrevistadora: ¿y en eso si ven un cambio ustedes?

Jorge: Si

Anabela: Los niños te hablan, saludan, conversan con otro

Jorge: 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)

Entrevistadora: ... 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?

María: Bien...a ver si va por ahí (...) 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? (...)

Entrevistadora: ¿consideras que los niños que participan del programa han podido mejorar sus aprendizajes, adquirir conocimientos que no estaban pudiendo adquirir en el aula?

María: 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 puedes 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 (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”*.

Transiciones entre ciclos y continuidad educativa

Esta formación, que debe ser compartida, a su vez, debe habilitar a que los niños y niñas puedan seguir estudiando una vez hayan finalizado un determinado nivel educativo. Los maestros Jorge y Anabela relataron casos de niños con los que estaban trabajando de acuerdo a una nueva modalidad de cursado y mediante un trabajo pedagógico personalizado. Uno es el de un alumno que necesitaba un acompañamiento especial para poder terminar la primaria y para encontrar una institución donde continuar estudiando. Este 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; repitió de año varias veces y que en su historia escolar transitó por distintas escuelas. Los maestros fueron a visitar a su familia al hogar, explican que sus padres están separados y que por un tiempo su cuidado estuvo a cargo de la madre y luego del padre.

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 era 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 él 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 él 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 pedagógica 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.

La invención pedagógica que estos maestros crearon para trabajar con este niño nos permite ver como en ella convergen de manera singular y situada, distintos dispositivos y estrategias; trabajan con él para que encuentre *otro lugar en la escuela*, un lugar que le permita seguir asistiendo y aprendiendo y que le permita generar cambios en su subjetividad para poder continuar estudiando, desde otro



lugar, su educación secundaria. La intervención que los maestros realizan nos remite nuevamente 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*, ya que no hay registro de lo que pasa cuando los niños egresan de la primaria. Teniendo en cuenta 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.

Para seguir reflexionando, tensiones y desafíos pendientes...

En relación a la implementación en las escuelas del Programa de Maestros Comunitarios, encontramos ciertas tensiones no resueltas que dificultan el despliegue de las invenciones pedagógicas mencionadas y generan

obstáculos para el alcance de los objetivos de dicha política educativa. Esto da cuenta de una política educativa que aún continúa viva y en transformación, así como también de la dificultad que existe en el sistema educativo para generar cambios en las *formas de hacer escuela*.

Por cuestiones de espacio no podemos desarrollar en profundidad todas estas tensiones pero al menos enunciaremos brevemente aquellas específicamente referidas al trabajo sobre las trayectorias educativas.

La dificultad principal es que, los problemas que los maestros intentan solucionar son generados por la forma en que está configurada la escuela, es decir, la escuela genera sus propios problemas. Mientras no se modifiquen los *determinantes duros del dispositivo escolar* (Terigi, 2006), la escuela seguirá generando *condiciones de escolarización* que pongan en riesgo el derecho a la educación de muchos niños y niñas. 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.

En estos ensayos, los maestros comunitarios nos están mostrando un camino posible para generar una escuela más inclusiva y más justa. En un sistema educativo caracterizado por una fuerte inercia, esto tiene un gran valor político y pedagógico; pero sus trabajos son ensayos



situados y no generalizables, ya que se presentan como la excepción de la regla. Y dependen, en gran medida, de los acuerdos a lo que puedan llegar con la dirección y con el resto del colectivo docente, para poder implementar estas invenciones. Los maestros que no cuentan con un nodo de maestros comunitarios en su zona están aislados y su trabajo se vuelve solitario y lleno de dificultades institucionales, territoriales y burocráticas.

El trabajo de los maestros comunitarios está en una etapa artesanal, su capacidad de fortalecerse y expandirse parece depender de la organización de los maestros a nivel zonal y nacional. Esperemos que estos estudios sobre el trabajo cotidiano, ayuden a difundirlo para que se revaloricen sus invenciones y se puedan generar cambios a mayor escala.

Notas

i.
Para conocer más sobre las líneas de actuación, ver Ramos, Rosario (2012) en http://www.cep.edu.uy/documentos/2012/Programa de MaestrosComunitarios/Resumen_Ejecutivo_Resultados_PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS_2011CON_EDUCACION_FISICA.pdf y la Circular 96- 2013 del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) en http://cep.edu.uy/documentos/2013/normativa/Circular96_13.pdf

ii.
Consultar datos estadísticos de la región en el

Documento *Trayectorias Escolares* (2009) elaborado por Flavia Terigi.

iii. Martinis, Pablo y Otros (2010) Plan Nacional de Educación 2010-2030. Aportes para su elaboración. ANEP: Montevideo.

iv. "En el cruce del campo de la educación con diversas situaciones de pobreza se ha desarrollado un discurso que pone el énfasis en el carácter de carentes social y culturalmente de los niños pertenecientes a sectores "marginales" o "excluidos". A su vez, se concibe a la escuela como una institución que asiste y contiene a estos niños. Los maestros, por su parte, son presentados como técnicos a los que hay que capacitar para trabajar con "esos niños" Martinis, Pablo (2006).

v. *Lo comunitario* es una dimensión constituyente de la identidad docente y del trabajo cotidiano que desarrollan estos maestros. El trabajo en *lo comunitario* está vinculado con lo que ocurre fuera de la escuela, en las casas de los alumnos, en las calles del barrio y en los espacios comunitarios con los que se vincule el maestro. 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. El trabajo en *lo comunitario* genera, inevitablemente, cuestionamientos sobre lo instituido como "escolar" e introduce nuevos elementos que aportan en su revisión y transformación.

Bibliografía

Bordolí, Eloísa. (2015) *El Programa de Maestros Comunitarios en el escenario discursivo post-dictadura. Hilos que recuperan un discurso pedagógico* en Bordolí, 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 91-112.

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

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

Freire, Paulo. (2004). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Martinis, Pablo (2006) (Comp.) *Pensar la escuela más allá del contexto*. Psico Libros: Montevideo.

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.

Documentos referenciados

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

López, Nestor. (2005). Informe de integración de los cuadros de situación regionales. OEA, Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar", IPE-UNESCO Buenos Aires.

Ramos, Rosario (2012). *Resumen ejecutivo: Resultados Programa De Maestros Comunitarios 2011*. Documento de la Coordinación Técnica del PMC-CEIP/Mides: Montevideo. Recuperado de

http://www.cep.edu.uy/documentos/2012/Programa de MaestrosComunitarios/Resumen_Ejecutivo_Resultados_PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS_2011CON_EDUCACION_FISICA.pdf

Ramos, Rosario y Nogués, Teresa (2013) *Programa Maestros Comunitarios. Maestros Comunitarios: Construyendo la identidad de una escuela comunitaria*, Documento de la Coordinación Técnica PMC-CEIP/Mides: Montevideo. Recuperado de <http://www.cep.edu.uy/programas/Programa de Maestros Comunitarios>

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