

Instituciones, sujetos y contextos

Recorridos de investigación educativa en
tiempos de transformaciones sociales

Olga Silvia Avila (comp.)



Presentamos en este volumen una recopilación de trabajos elaborados en el marco del proyecto: "Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la educación de niños y jóvenes", subsidiado por Secyt- UNC y radicado en el Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichón" de la Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC.

El proyecto constituye el espacio aglutinante del trabajo desarrollado por el equipo en los últimos años, y se centra en el estudio de las instituciones, los sujetos y las transformaciones sociales, proponiendo una mirada articulada entre la escuela como institución constituida a partir de las prácticas colectivas, las experiencias de niñez/adolescencia en sus pluralidades y heterogeneidades, y los procesos recientes en contextos urbanos. Atendiendo a la configuración socio histórica de los espacios locales, se buscó analizar el devenir institucional y sus transformaciones en el seno de estas redes, el lugar de los sujetos y las elaboraciones subjetivas acuñadas en esas tramas, así como las construcciones de niñez/adolescencia en organizaciones comunitarias y sus articulaciones escolares.

Interesa destacar que este primer esfuerzo de concretar una publicación surgida de la investigación educativa -que ha pasado ya por instancias de intercambio con los colegas investigadores en diversos eventos científicos- persigue la finalidad de salir de las fronteras académicas y fortalecer los diálogos ya iniciados desde diferentes propuestas con docentes, directivos, profesionales del sistema, estudiantes de magisterio y profesorados, integrantes de organizaciones preocupadas por la educación, y con todos aquellos a quienes interese compartir y confrontar miradas y preguntas en el campo de problemas que se abordan en estas páginas.

INSTITUCIONES, SUJETOS Y CONTEXTOS

Recorridos de investigación educativa
en tiempos de transformaciones sociales

Olga Silvia Avila

(Comp.)

Andrea Martino, Marisa Muchiut, Laura Romera Largo,
Gustavo Enrique Rinaudo, Alejandra Castro, Marina Yazzi,
Claudia Bruno, María Carla Herbstein, Carina Bertolino
Marcela Carignano, Pamela Reisin, Olga Silvia Avila.

(Autores)

Instituciones, sujetos y contextos: recorridos de investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales.

Andrea Graciela Martino ... [et.al.]; compilado por Olga Silvia Avila. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2016.

234 pp.

ISBN: 978-950-33-1258-2

1. Políticas Educativas. 2. Investigación. I. Martino, Andrea Graciela
II. Avila, Olga Silvia, comp.
CDD 379

Fecha de catalogación:

2ª Edición (digital)

Ilustración de tapa: Francisco "Paco" Ferreyra, a quien agradecemos la amistosa gentileza con la que atendió nuestra solicitud para ilustrar la portada de este libro.

Esta publicación contó con el apoyo de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba

Referato externo: Elena Achilli, Ana Correa, Marcela Sosa, Sergio Carbajal, María Inés Peralta y Liliana Vanella

Contacto: sujetosinstituciones@gmail.com

Diseño y diagramación: Gonzalo Gutiérrez Urquijo
antesdeayer@gmail.com

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



**BIBLIOGRAFÍAS EN
ACCESO ABIERTO**
X más **derecho** a la Universidad

*Contribuyendo a la gratuidad de la educación,
a la circulación del conocimiento y la producción científica.*
<http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/accesoabierto/>

Maestros Comunitarios: trabajar con las familias en su contexto cotidiano¹

Pamela Reisin

Es de relevante importancia 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, entamar la escuela en redes sociales más amplia. Experiencias que en su devenir dejan huellas subjetivas en los sujetos que participaron y en la memoria institucional.
Redondo, 2006:118

El Programa de Maestros Comunitarios de Uruguay

El Programa de Maestros Comunitarios (PMC) forma parte de un conjunto de políticas puestas en marcha por gobiernos latinoamericanos para ampliar la inclusión educativa en países signados por una pronunciada desigualdad social, frente a instituciones escolares que mantienen formas tradicionales y serias dificultades para procesar pedagógicamente esa desigualdad. El PMC constituye una innovación que busca transformar ciertos núcleos del entramado escolar para dar lugar a prácticas pedagógicas más inclusivas. Surge en 2005 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 la República Oriental del Uruguay. Es implementado en escuelas primarias públicas ubicadas en contextos de pobreza².

Entre los elementos novedosos del programa se encuentran las características específicas que tiene el trabajo de los Maestros Comunitarios, la relación que a

¹ El material que ha servido de base para elaborar este trabajo forma parte de los avances en la investigación “El Programa de Maestros Comunitarios (PMC). Trabajo cotidiano y construcción social de la inclusión educativa en escuelas públicas uruguayas”, correspondiente al Trabajo Final de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y en el marco de la Beca de Iniciación en la Investigación otorgada en 2015 por SECYT- FFYH. UNC.

² Los últimos datos publicados 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 periodo era trabajar con 16.000 niños, abarcando el trabajo de cada maestro 30 niños en promedio por año. (Ramos, 2014)

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. El PMC prevé líneas de acción particulares que se traducen en dispositivos -grupos de integración y de aceleración, grupos con las familias, alfabetización en los hogares, transiciones educativas- en cuyos marcos los maestros construyen su quehacer.

El trabajo cotidiano de los maestros comunitarios en la línea Alfabetización en Hogares

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 se busca identificar los distintos aportes que el PMC 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 PMC son aportes para repensar dicho formato en pos de prácticas escolares más inclusivas.

Para identificar esto, es necesario adentrarnos en el trabajo cotidiano de los maestros. Siguiendo a Ezpeleta y Rockwell (1983), 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 conforman la tarea docente en la resolución de ese vacío que deja lo prescrito respecto de los requerimientos que plantean 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 maestro comunitario es una nueva forma de ejercer la docencia. Una nueva forma que no surge

en el vacío, sino que, 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 heterogeneidad 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 de 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 heterogeneidad es una característica que cobra mayor relevancia, ya que es una figura docente que aún está en proceso de institucionalización y que posee regulaciones más flexibles que las que posee el maestro de aula, quien debe trabajar con un único grupo durante todo el ciclo lectivo, dentro del mismo salón, abordando los contenidos prescriptos para cada asignatura de 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 las estructuras de las que dispone para su realización; entre las que se encuentran las formas de la gestión de las escuelas, así como el efectivo gobierno y organización de éstas, los cuales forman parte de su cultura, sus prácticas y su hacer en la cotidianeidad.

¿Cómo se configura el trabajo cotidiano de los maestros comunitarios?

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. Las líneas de 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; las otras tres líneas consisten en un trabajo con grupos de niños, ya sea en la escuela como en espacios comunitarios.

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 *“Resituir 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)

Si analizamos 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 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 *“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 Comunitarios³, 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 dicho contexto, se busca tender *“puentes y formas colaborativas de trabajo con las familias y las comunidades de pertenencia de los educandos”* (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 caso estrategias específicas, debidamente fundamentadas.”* Estas actividades, señalan, se desarrollan en una diversidad de espacios que trascienden los límites del local escolar y *“reconstruyen como espacios educativos espacios sociales y comunitarios”* (2008: 2).

³ *“La presencia de lo escolar en el espacio familiar es una clave central que explica la concepción del Programa de Maestros Comunitarios (PMC). 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)*

Alfabetización en 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 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, partiremos de 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 cotidianidad, 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 bajaron⁴.

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 Xo⁵ 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,

⁴ 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 espontánea, evidencia que para ambas ha sido una situación significativa y gratificante en su trabajo como maestras comunitarias.

⁵ Las Xo son los nombres que tienen las netbooks que el gobierno les entrega a los alumnos por el Plan Ceibal. Muchas maestras comunitarias utilizan este recurso con los niños y sus familias.

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 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.

Analizando el relato de María podemos 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 desarrollaron 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”. Conociendo 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, ella 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: Mirá... mirá...

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)

A través de este testimonio podemos saber 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 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 Sara⁶ 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 fui-

⁶ Maestras comunitarias que trabajan en la misma escuela que María.

mos 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 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 la 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 “carga las dos”, porque era una situación muy compleja la que atravesaba esa familia.

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 si-

tuación, 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 y Anabela

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 usaban 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 cascara 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 cuadernos, podés traer la mesa que armamos el otro día, ya no, el otro día teníamos frío 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 que eran herramientas que nosotros no teníamos y que veíamos cómo, en poco tiempo, la mujer venía 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 podemos identificar que el trabajo en esta línea implicaba para Jorge cuestiones sumamente complejas. Por un lado, él pretendía “mostrar un modelo a ese adulto y posicionarlo en un lugar donde ese adulto pueda acompa-

ñar 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, pretendía 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.

Las familias que están en situaciones de extrema pobreza viven “cotidianeidades críticas” (Avila, 1999), marcadas por la necesidad y la urgencia, 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.

Reconocer al otro...

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.

Bibliografía

Avila, Olga Silvia. (1999) *Fronteras Invisibles. La relación Escuela-Comunidad en contextos de transformaciones sociales*. Grupo Editor Nuevaocentro.

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

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

Martinis, Pablo y Stevenazzi, Felipe. (2008) *Maestro Comunitario: una forma de re-pensar lo escolar*, en Revista Propuesta Educativa, FLACSO, N°29. Buenos Aires.

Redondo, Patricia. (2006) *Interrupciones en los territorios de la desigualdad en Igualdad y Educación. Escrituras entres (dos) orillas*. Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (Comps.) 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 “La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos” Coord. R. Raymundo. 2013. México.

Documentos Programa de Maestros Comunitarios

Ramos, Rosario (2012) “*Resumen ejecutivo resultados PMC 2012*”. 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_2011CON_EDUCACION_FISICA.pdf

CEIP. ANEP (2013) *Líneas de acción de maestro comunitario*. Rol: Objetivos del PMC. Disponible en URL en <http://www.cep.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/lineas-pmc-2013.pdf>