

Educación  
FLACSO ARGENTINA  
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
propuesta@flacso.org.ar  
ISSN 1995- 7785  
ARGENTINA

Propuesta  
**Educativa**  
**29**

---

**2008**

**Maestro comunitario: una forma de re-pensar lo escolar.**

**Por Pablo Martinis y Felipe Stevenazzi Alén,**

**Propuesta Educativa Número 29 – Año15 – Jun. 2008 – Vol1 – Págs. 32 a 40**

---

# Maestro comunitario: una forma de re-pensar lo escolar

PABLO MARTINIS \*  
FELIPE STEVENAZZI ALÉN \*\*

## Presentación

Este artículo presenta una serie de reflexiones acerca del desarrollo del Programa de Maestros Comunitarios (PMC) en el marco de la Administración Nacional de la Educación Pública en Uruguay<sup>1</sup>. A los efectos de su desarrollo se incluye un primer apartado en el cual se plantean algunos ejes conceptuales desde los cuales se sostiene la necesidad de resignificar el modelo escolar actualmente vigente. En un segundo momento, se da cuenta de la estructura del sistema educativo uruguayo y del lugar que dentro del mismo ocupa el PMC. En tercer lugar, se incluye un apartado en el cual se realizan algunas reflexiones en clave pedagógica en relación al PMC. Finalmente, se cierra el artículo con algunas precisiones generales acerca del aporte del PMC a la resignificación de los modelos escolares. El objetivo del artículo es abonar, desde la visualización de un caso específico, el campo de la construcción de formas novedosas de organización de las instituciones educativas.

32

## 1. Escuela y crisis

Este artículo parte de la idea de que el modelo escolar que surge con la Modernidad, y que en los países latinoamericanos cobró fuerza a partir de la instalación de los sistemas educativos centralizados y estatales (Puiggrós, 1990) en el último tercio del siglo XIX, necesita ser resignificado.

La crisis de los Estados de bienestar, la expansión de las perspectivas neoliberales en los años 80 y 90 y sus efectos en las sociedades latinoamericanas, y los cambios vertiginosos en los procesos de socialización y de acceso al conocimiento muestran la necesidad de pensar las formas de organización pedagógica de las instituciones educativas. La tan omnipresente "crisis de la escuela" parece ser una realidad indiscutible en los inicios del siglo XXI, claramente visible desde los procesos de fragmentación social que surcan las sociedades y que son muy apreciables en el interior de los sistemas educativos.

Uno de los efectos más fuertes que generó el impacto del neoliberalismo en la educación latinoamericana, a través del desarrollo de políticas educativas concebidas como "políticas sociales", fue el de la puesta en tela de juicio del carácter de educables de ciertos grupos de niños y niñas. En otros textos (Martinis, 2006) nos hemos detenido en la caracterización de este fenómeno asociado a la concepción del sujeto de la educación como "niño carente".

Ante la situación de fragmentación de los sistemas educativos y de los sujetos de la educación que nos legó la década de los 90, surge como uno de los desafíos fundamentales a los que se

---

\* Lic. en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República; Mg. en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO Argentina. Doctorando en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina. E-mail: pablomartinis@gmail.com



\*\* Lic. en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República, Maestrando en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO Argentina. E-mail: fstevenazzi@gmail.com

enfrentan los educadores latinoamericanos el de resignificar la escuela pública como un espacio de aprendizaje posible para todos los niños y las niñas que la pueblan.

En este sentido es que entendemos necesario recordar que educar supone distribuir, poner a disposición de cada uno aquellos bienes culturales que por derecho le corresponden. Ello supone, esencialmente, realizar un acto de justicia. No está de más insistir en que la especificidad de los procesos que desarrolla el sistema educativo tiene que ver con esta distribución de una forma específica de bienes, los bienes culturales, social e históricamente desarrollados por la humanidad. Es muy importante volver permanentemente sobre este tema a los efectos de comprender que los docentes que trabajan con niños y adolescentes de sectores populares desarrollan una labor pedagógica que se encuentra en las antípodas de cualquier actividad vinculada con la "reparación de carencias".

El lugar que corresponde a los docentes es el de profesionales de la transmisión de aquellos conocimientos que una sociedad designa como valiosos de ser distribuidos a las nuevas generaciones. Este, obviamente, no es un lugar de pasividad ya que también a los docentes les compete participar y promover la discusión en relación con la selección de los saberes que una sociedad se propone transmitir. Es claro que la selección de contenidos para integrar un currículum supone un proceso pedagógico y político complejo en el cual operan formas de "tradición selectiva" (Apple, 1987) sobre las cuales es necesario intervenir tomando postura.

No constituye un dato menor el insistir en la recuperación de la especificidad de los procesos educativos. Dentro de esta operación de recuperación pedagógica es necesario volver a nombrar a los docentes como profesionales de la educación. Estos profesionales reinventan diariamente su tarea buscando dar curso a aquello que constituye su identidad: enseñar todo cuanto hay disponible para ser enseñado a todos los niños, sin otra valoración más que la que supone el reconocimiento del educando en tanto sujeto.

Es aquí que la educación pública se reencuentra con su tarea ineludible, impostergable, de constituirse en una expresión del derecho a la educación, derecho que es universal y que no puede ser retaceado en función de ninguna consideración. Entendemos que programas del estilo del *Programa Maestros Comunitarios*, que presentaremos en este artículo, vienen a ubicarse precisamente en este lugar, el de contribuir con la resignificación de la escuela pública a través de su vinculación con aquello que le es propio: la distribución de conocimientos socialmente significativos.

El PMC contribuye al desarrollo de la profesionalidad del docente en la medida que le plantea la necesidad de intervenir sobre una diversidad de situaciones, debiendo desarrollar en cada caso estrategias específicas, debidamente fundamentadas. Dichas actividades se desarrollan, a su vez, en una pluralidad de espacios que trascienden los límites materiales de la institución educativa y reconstruyen como educativos espacios sociales y comunitarios.

La flexibilización de la labor docente, a través del diseño de propuestas vinculadas con necesi-



Foto: Archivo General de la Nación.

dades específicas de los niños, y la apertura de espacios sociales y comunitarios como espacios educativos, constituyen dos de los aportes concretos del PMC al desarrollo de un modelo escolar renovado.

Queremos detenernos particularmente, ya que nos parece de suma importancia, en el hecho de la resignificación de espacios extraescolares como espacios educativos. No está de más recordar aquí que uno de los elementos centrales de las reformas educativas de los años 90 estuvo dado por su énfasis en la valoración de la importancia de los “contextos sociales y culturales” en el logro de resultados educativos. Este énfasis en los contextos llevó a que en algunos casos se percibiera únicamente su influencia negativa en relación con dichos resultados, particularmente cuando los mismos estaban signados por situaciones de pobreza y exclusión.

De esta manera, la tarea educativa se concebía como una acción *contra* un contexto que afectaba negativamente las posibilidades de aprendizaje de los niños. La discusión acerca de la noción de educabilidad dio cuenta de esta situación, generándose una amplia gama de perspectivas al respecto. En sus versiones más extremas, el problema de la educabilidad fue percibido como la existencia de determinaciones que prácticamente imposibilitan el desarrollo de aprendizajes escolares por parte de ciertos niños.

Esta limitación de lo educativo en función de los contextos socioculturales afectó las posibilidades de desarrollo de instituciones educativas ubicadas en “contextos de pobreza”, colocando un manto de duda sobre su propia existencia como instituciones educativas y sobre la profesionalidad de sus docentes. Estos, muchas veces, pasaron a ser visualizados como agentes de asistencia social, lo que afectó sus procesos de construcción de identidad en tanto educadores.

Si bien no es posible negar la incidencia que las condiciones sociales y económicas de existencia de niños y niñas tienen sobre su desarrollo educativo, entendemos que una forma de resignificación del carácter educativo de las escuelas pasa, justamente, por tender a establecer puentes y formas colaborativas de trabajo con las familias y comunidades de pertenencia de los educandos. Ello permite concebir dichos espacios no desde una perspectiva que les deposita culpa y aumenta su situación de subordinación social, sino desde el lugar en el que comienza la posibilidad de desarrollo de las nuevas generaciones.

## 2. Estructura del sistema educativo uruguayo y Programa Maestros Comunitarios

El sistema educativo uruguayo presenta algunas particularidades en relación con la organización de los sistemas educativos en la región que entendemos importante referenciar.

Está conformado por dos entes autónomos: la Universidad de la República (UdelaR) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). La UdelaR es el ente autónomo responsable de la enseñanza universitaria pública, y la ANEP tiene competencia sobre la educación inicial (desde los cuatro años), la primaria, media, técnico – tecnológica y formación docente.

El órgano rector de la ANEP es el Consejo Directivo Central (CODICEN), completándose la estructura con tres Consejos desconcentrados: Consejo de Educación Primaria (CEP), Consejo de Educación Secundaria (CES) y Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), y una Dirección, la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFyPD).

EL PMC se desarrolla en el marco del CEP. Respecto del mismo, nos parece relevante aportar algunos datos generales, a los efectos de contextualizarlo y poder dimensionar el sistema de educación primaria pública en Uruguay<sup>2</sup>.

Existen actualmente en el país 2067 escuelas públicas. De las mismas, 252 se encuentran en la ciudad capital, Montevideo. En el resto del país funcionan 1815 escuelas públicas. A su vez, es importante señalar que del total de escuelas, 1145 son de carácter rural y se encuentran dise-

minadas por todo el país. Ello lleva a que la escuela pública sea la institución estatal con mayor presencia en el conjunto del territorio nacional.

En lo que tiene que ver específicamente con el Programa Maestros Comunitarios, es de señalar que en 2007 comprendió a 332 escuelas. A su vez, se desempeñaron en el mismo 551 maestros comunitarios que trabajaron con 18.000 niños en todo el país.

El PMC comienza a ejecutarse desde mediados del año 2005 como una de las líneas de política educativa que comienza a implementar la nueva administración de la ANEP, instalada desde principios de año. La gestión del Programa se produce en forma conjunta entre el Consejo de Educación Primaria y el Programa *Infancia, Adolescencia y Familia (Infamilia)*, del Ministerio de Desarrollo Social.

En el período 2005 – 2006, el PMC es financiado con fondos externos, y se contrata como consultor para el seguimiento pedagógico del Programa al Instituto de Educación Popular “El Abrojo”. Este Instituto había realizado en años previos una experiencia piloto de trabajo desde la concepción de Maestro Comunitario, ubicándose en uno de los barrios periféricos de la ciudad de Montevideo. A partir de la experiencia acumulada en dicha tarea es que se integra al trabajo en conjunto con el sistema de educación primaria, realizando una tarea de apoyo técnico al desarrollo del PMC.

A partir del año 2007, el Programa pasa a ser gestionado exclusivamente por la propia ANEP. Este hecho marca un punto de inflexión, ya que supone una toma de decisión importante en el proceso de institucionalización del Programa. Esta situación permite hacer referencia a una profundización en el desarrollo del PMC. Su consolidación abre puertas para una reflexión más sistemática acerca del Programa y de su aporte a los procesos de revisión de los formatos escolares, ya que la figura del Maestro Comunitario comienza a ganar un espacio propio dentro del sistema educativo uruguayo.

El Maestro Comunitario es un maestro perteneciente a una escuela pública ubicada en situación de pobreza. Desarrolla su actividad en doble turno. Por una parte realiza una tarea como maestro de aula, de veinte horas semanales. Por otra parte, desarrolla una carga horaria de veinte horas adicionales en las cuales trabaja con un grupo de alumnos de su escuela, seleccionados por acuerdo del conjunto del cuerpo docente. En este horario adicional, su tarea es trabajar con ese grupo de niños, tanto en la escuela como en los hogares, en actividades complementarias de apoyo escolar y social. Particularmente, tiene como tarea revertir el fracaso escolar, trabajar en redes, contextualizar la tarea en el ámbito familiar, comunitario y grupal, atender dificultades en los procesos grupales de aprendizaje y en la inserción institucional de niños en situación de pobreza y exclusión. Asimismo el Maestro Comunitario facilita el acceso de otros profesionales que pueden complementar el trabajo educativo que se realiza.

Desde la labor de los Maestros Comunitarios el PMC aporta a la construcción de nuevas formas de hacer escuela aumentando el tiempo pedagógico para los alumnos, las familias y la comunidad. Su acción se orienta en función de dos objetivos básicos: a) mejorar la interrelación entre la escuela y la comunidad, de forma de reducir la deserción escolar y b) brindar apoyo pedagógico específico a los niños con bajo rendimiento escolar. Estos objetivos se logran a través del desarrollo de dos líneas principales de actuación: estrategias en los hogares y dispositivos grupales en la escuela.

En lo que tiene que ver con el desarrollo de estrategias en los hogares, las mismas se articulan en función de dos tipos de actividades. Por una parte se trabaja desde la Alfabetización en Hogares, que involucra la participación conjunta de un adulto referente y del niño, desarrollando proyectos educativos familiares cuyo eje transversal es la lecto-escritura. Por otra parte, se realizan grupos para padres y madres, los cuales se constituyen como espacios relevantes de encuentro entre la comunidad y la escuela, promoviendo la participación de los referentes significativos del niño en su proceso de socialización.

A su vez, en lo que hace referencia al desarrollo de dispositivos grupales en la escuela, los mismos se organizan también en dos conjuntos de acciones. Por un lado, se estructura el Espacio

de Aprendizaje para la Integración, en el que se suma la presencia del Profesor de Educación Física y se desarrollan actividades expresivas, lúdicas y de lecto-escritura. El otro componente de esta estrategia tiene que ver con el espacio de Aceleración Escolar. El mismo está dirigido a niños con extraedad y tiene como objetivo maximizar sus ritmos de aprendizaje a los efectos de lograr que puedan promover a un grado superior y acercarse a sus pares de la misma edad. Esta promoción no se encuentra atada al año escolar, sino que puede producirse en el momento en que el equipo docente valore que el niño ha logrado los niveles de desempeño necesarios para insertarse en un grado superior.

Este conjunto de líneas, estrategias y espacios de trabajo educativo aportan elementos novedosos y valiosos al momento de concebir un modelo pedagógico que interpele las prácticas instituidas en lo escolar. Un elemento que parece fundamental a los efectos de valorar la potencialidad del Programa en términos de una revisión de los modelos escolares y de la construcción de propuestas educativas más justas tiene que ver con sus resultados en términos educativos.

Si partimos de la base de que el conjunto de los alumnos con los cuales trabaja el PMC son educandos que presentan riesgos de repetición del curso, resulta interesante valorar los siguientes resultados. Según datos sistematizados por el PMC, es posible afirmar que del conjunto de los niños con los que se trabajó desde el Programa, en el año 2005 el 74,4 % promovió de grado, en el año 2006 el porcentaje se incrementó a 77,8 % y en el año 2007 se ubicó en 78,3.

Los resultados reseñados nos están hablando del desarrollo de una acción educativa con importantes niveles de logros, en situaciones en las cuales la clásica estructuración de los espacios y los tiempos escolares encuentra dificultades para desarrollarse satisfactoriamente.

### **3. Algunos aportes del PMC a la redefinición de los modelos escolares**

Nos centraremos a continuación en dos aspectos que consideramos fundamentales en relación al PMC y la revisión de modelos escolares: los tiempos escolares y la relación hogar – escuela.

#### **3.1 Sobre los tiempos escolares**

Históricamente el tiempo de trabajo del maestro ha sido equivalente al tiempo pedagógico del alumno. Esta manera de ordenar y administrar el tiempo escolar define y configura el modelo de escuela. En las últimas décadas han existido en Uruguay diversas propuestas de extensión del tiempo pedagógico.

Actualmente, el desarrollo de escuelas de tiempo completo es uno de los más significativos. En el presente, el 10 % de los escolares uruguayos participan de esta modalidad. Este modelo escolar, además de suponer una extensión real del tiempo de permanencia de los niños en la institución educativa, instituye espacios de coordinación y capacitación para los docentes.



Si bien la propuesta de escuelas de tiempo completo supone un modelo valorable que logra mejorar los resultados de aprendizaje, nos interesa aquí detenernos en algunas características del PMC que avanzan sustantivamente en la redefinición de modelos de escuela. Más allá de la extensión del tiempo pedagógico que provee, nos parece sustantivo señalar que, en primer lugar, propicia una flexibilización de los tiempos pedagógicos y, fundamentalmente, habilita otros espacios pedagógicos en el marco comunitario.

El PMC propone un modelo donde es el docente el que organiza los tiempos pedagógicos de acuerdo con lo que define como prioritario, potenciando proyectos educativos situados. Esto sería un factor clave y requeriría un análisis profundo de las implicancias que conlleva y habilita este modo de diseñar el espacio escolar desde las políticas, puesto que otorga mayor espacio de decisión al docente en cuanto a la configuración del tiempo escolar tomando como centro las condiciones de la enseñanza.



Esta caracterización del *Maestro Comunitario* permite apreciar que la constitución de su rol presenta algunas particularidades en relación con el maestro de aula. Si bien sería deseable que ningún maestro descuidara el relacionamiento con la comunidad a la que pertenecen sus alumnos, es claro que las transformaciones sociales producidas en las últimas décadas y la sobrecarga de demandas que atraviesa las instituciones educativas tornan dificultosa su concreción. En este sentido, el perfil específico del Maestro Comunitario pone acento en una dimensión fundamental de la política educativa desde el punto de vista del desarrollo de mejores condiciones de enseñanza.

Resulta claro que el fracaso escolar puede revertirse de distintos modos. El mayor nivel de relacionamiento comunitario de los maestros del PMC cobra sentido en la medida que se sostiene desde la centralidad de la tarea de enseñanza. Nos parece fundamental plantear que el sentido fundamental de Programas de este tipo tiene que ver con favorecer la restitución del alumno al lugar de tal dentro de la escuela toda y del aula. No se trata solamente de lograr una inserción aceptable dentro de los dispositivos del Programa, sino de reubicarse como alumno en el marco de la globalidad de la institución educativa.

### 3.2 La relación hogares - escuela

En su origen el Programa surge como una actividad conexa a la escuela que podía llegar a ser entendida como complementaria y no directamente vinculada con el núcleo duro que define la cotidianeidad de la institución. A lo largo de su proceso de desarrollo el Programa ha ido avanzando en sus niveles de articulación con escuela y maestros,

ubicándose progresivamente como parte de la propuesta integral de la escuela uruguaya.

Desde este proceso de incorporación del PMC a la *forma* de la escuela uruguaya y a la estructura de la Educación Primaria es que va ganando espacio en tanto práctica que interpela el cotidiano escolar y propone la necesidad de repensar las formas escolares que vienen desarrollándose. La reflexión sobre su propia práctica que realizan los maestros comunitarios

Foto: Olga Grijalva Martínez; Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav; Becaria del Consejo, Nacional de Ciencia y Tecnología, México. Foto tomada en el marco del Proyecto "Apariencias y modas juveniles en los grupos de pares de la escuela preparatoria 'Rubén Jaramillo'"

genera insumos valiosos en este sentido. Estas reflexiones muchas veces circulan en forma oral en encuentros espontáneos o actividades de trabajo del PMC. Aún es necesario avanzar en mayores niveles de sistematización de estos aportes a los efectos de permitir su circulación masiva como insumos para la discusión pedagógica nacional.

A través de la propuesta de alfabetización en hogares, el PMC instala nuevos espacios educativos, expandiendo la acción educativa de la escuela más allá de sus propios muros. Esta generación de nuevos escenarios pedagógicos a la vez que resulta un desafío plantea la posibilidad de romper con algunas lógicas escolares instaladas en las últimas décadas. De muchas formas, el PMC coloca en escena la posibilidad de recuperar ricos aportes de la tradición pedagógica uruguaya, plasmados en prácticas de escuelas rurales y urbanas entre las décadas de 1930 y 1960.

Es recurrente en los relatos que realizan los maestros comunitarios acerca de su experiencia de trabajo en las comunidades encontrar que este supone una posibilidad de redescubrir su propia identidad en tanto docentes. Frente al despliegue de discursos que daban cuenta de los procesos de desvalorización social de la profesión docente, los docentes encuentran en sus prácticas que las comunidades y las familias con las cuales trabajan los reciben con respeto y reconocimiento por su tarea.

El movimiento de acercamiento comunidad – escuela que el PMC favorece genera una reacción muy positiva en las familias de los niños, las cuales valoran el hecho de que la institución educativa les otorgue nuevos tiempos y posibilidades de desarrollo. Ello constituye un elemento de suma relevancia en el desarrollo del PMC, el cual, a su vez, instala la necesidad de interpelar al conjunto de la institución educativa en cuanto a sus formas de relacionamiento con la comunidad en la que se encuentra inserta.

Es importante señalar que no necesariamente en todos los casos la recepción comunitaria es positiva; también existen experiencias de rechazo o de familias que construyen la acción del PMC como “invasiva”. Ello obliga a una acción de trabajo de sensibilización previo a poder realizar una intervención más específicamente educativa. A su vez, en un terreno conceptual, obliga a la realización de algunas precisiones vinculadas con el objetivo de la acción que desarrollan los maestros comunitarios. Entre otras cuestiones relevantes surge la discusión acerca de cuáles son los límites de una acción educativa fuera de los ámbitos de la institución escolar y hasta dónde es posible “ocupar” o redimensionar el espacio familiar como espacio educativo - escolar.

Frente a esta situación lo interesante que permite el PMC es que cada maestro puede realizar un análisis de cada caso, diseñando las estrategias que entienda más adecuadas para cada situación. De hecho, la elaboración de estrategias diferenciadas ante los diversos casos por parte de cada maestro<sup>3</sup> es uno de los elementos distintivos del PMC, marcando una particularidad que es de difícil trámite en los ámbitos formales escolares. En definitiva, se trata de interpelar a las familias desde el lugar de las posibilidades. No se trata simplemente de planificar formas de hacer, sino de restituir el lugar de la posibilidad.

Este conjunto de apreciaciones instala una temática que va ganando espacio en las reflexiones sobre la escuela en Uruguay. Ella tiene que ver con trascender el rol específico de un maestro comunitario e interpelar al conjunto de la institución escolar. La pregunta que instala el tema podría plantearse del siguiente modo: *“¿Es suficiente la figura de un maestro comunitario por escuela o deberíamos pensar que el conjunto de la misma tienda a ser comunitaria?”*

Esta pregunta marca el punto central del aporte del PMC a la redefinición de los modelos escolares en Uruguay. Se trata, en definitiva, de pensar la política educativa en términos universales, trascendiendo la lógica de los “programas” y tendiendo a incorporar las mejores prácticas que ellos promueven al conjunto de las instituciones educativas.

#### 4. Conclusiones. Otros tiempos y espacios pedagógicos

Desde la práctica desarrollada por el PMC, se habilitan otros tiempos y espacios pedagógicos que

entendemos fundamentales para *repensar* la forma escolar. Estas dos dimensiones suponen complejidades particulares que nos proponemos abordar aquí como cierre de nuestras reflexiones.

En lo fundamental, el aporte que programas como el PMC colocan en el debate tiene que ver con los procesos de reconstitución de la escuela como un espacio educativo. Un espacio en el cual la apertura de posibilidades de acceso al conocimiento se pueda sobreponer a las dificultades que los medios sociales y culturales producen.

Esta perspectiva supone operar justamente en contra de la suposición de que, ante la emergencia de necesidades de satisfacción más urgente que las culturales, pareciera que a la escuela no le queda otra opción que la de asumir el rol de atender las situaciones de privación material de alumnos y sus familias. En este sentido, la experiencia de los años 90 nos mostró cómo la institución escolar se enfrenta muchas veces con dificultades para canalizar responsabilidades y demandas, teniendo que salir con la tónica<sup>4</sup> que otrora le daba competencias para lo educativo a enfrentar problemas que trascienden su función y sus posibilidades.

Ante dichas situaciones se configuró una situación en la que la enseñanza tendía a ser aquello que sucedía en los *intervalos* entre el desayuno, el almuerzo, la merienda, los recreos y la satisfacción de otras necesidades. Es ya absolutamente claro que es necesario que otras instituciones y políticas públicas respondan ante las necesidades de los alumnos, permitiendo que los docentes "recentren" su rol. Afortunadamente, el panorama de las políticas públicas en muchos países de América Latina nos muestra una tendencia que se dirige en este sentido.

Debemos pensar entonces qué necesita la escuela para garantizar esa enseñanza, sin desconocer las condiciones materiales a las que todos los sujetos tienen derecho a acceder, y que no es responsabilidad de la escuela garantizar. Allí es dónde Programas como el PMC aportan elementos sustantivos.

Plantear la necesidad de constituir otros tiempos y espacios pedagógicos tiene que ver con resituar las discusiones acerca de la educación en situaciones de pobreza, pasando de un modelo centrado en los resultados de aprendizajes a uno ocupado en mejorar las condiciones de enseñanza. Si bien es obvio que ambos elementos se encuentran interrelacionados, creemos que el excesivo énfasis colocado en el condicionamiento que los medios sociales y culturales producen sobre los resultados educativos produjo en las últimas décadas instituciones educativas más preocupadas en los contextos que en como desarrollar su tarea de enseñanza.

Si asumimos que todos los niños están "programado(s) (pero) para aprender" (Freire, 1996, pág. 76), en términos de Paulo Freire, la pregunta principal pasa a ubicarse en dilucidar qué condiciones necesita la escuela para poder desarrollar la enseñanza.

Como adultos y como educadores, nos encontramos ante la tarea de hacer posible que el derecho a la educación pueda ser realidad para todos los niños y, en la medida que no sea así, buscar las alternativas para ello. Asumiendo la autocritica sobre nuestras acciones educativas, procurando un cambio. Esto implica tener presente la *centralidad educativa* de la escuela y el rol profesional del docente, resguardándolos de cualquier giro hacia el asistencialismo, que los *descentre*.

Programas como el PMC interpelan lo escolar en términos de su capacidad para desnaturalizar las situaciones de fracaso educativo, asumiendo la responsabilidad que compete al Estado y a las políticas educativas en los resultados de aprendizaje. En este sentido, el desafío se ubica en la necesidad de avanzar en la construcción de una escuela que logra trascender los condicionamientos para poder educar efectivamente.

Generar otros tiempos y otros espacios educativos que trasciendan los muros de las instituciones parece una tarea central para el logro de una educación más inclusiva y justa. En este sentido, el desafío para los próximos años parece estar ubicado en la necesidad de objetivar los aportes que realizan programas educativos alternativos como el PMC, convirtiéndolos en insumos para el diseño de políticas educativas de carácter universal que permitan avanzar en una sustantiva satisfacción del derecho a la educación por parte de los niños y las niñas de América Latina.

## Bibliografía

- APPLE, Michael, *Ideología y Currículo*, Madrid, Akal, 1986.
- FREIRE, Paulo, *Política y educación*, México, Siglo XIX, 1996.
- MARTINIS, Pablo, "Del "niño carente" al "sujeto de la educación", en MARTINIS, Pablo y REDONDO, Patricia (comps.), *Igualdad y Educación. Escrituras entre dos orillas*, Buenos Aires, Del Estante, 2006.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL, PROGRAMA INFAMILIA Y CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, *Programa de Maestros Comunitarios: Primer informe de difusión pública de resultados*, Uruguay, 2006.
- PUIGGRÓS, Adriana, *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1990.

## Notas

<sup>1</sup> Los autores del artículo trabajan desde hace años en investigaciones vinculadas con educación y pobreza. Si bien actualmente parte de su tarea profesional es desarrollada en el marco de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de ANEP – CODICEN, las opiniones vertidas en el artículo son de su exclusiva responsabilidad.

<sup>2</sup> Datos estadísticos del Consejo de Educación Primaria, disponibles en: [www.cep.edu.uy](http://www.cep.edu.uy)

<sup>3</sup> En este punto es importante señalar que el esfuerzo de conceptualizar la figura de un maestro comunitario tiene sentido siempre y cuando se desarrolle desde una preocupación por salvaguardar y tener como horizonte la especificidad pedagógica del maestro. Ello resulta especialmente necesario ya que particularmente en la década de 1990 se desarrollaron numerosas perspectivas sobre el trabajo docente que tendían a ubicarlo en un rol asistencial, vinculado con el modelo de las políticas sociales imperante en el período.

<sup>4</sup> Túnica o guardapolvo en Argentina.

### Resumen

Este artículo presenta una serie de reflexiones acerca del desarrollo del Programa de Maestros Comunitarios (PMC) en el marco de la Administración Nacional de la Educación Pública en Uruguay. En el marco del trabajo se incluye un primer apartado en el cual se plantean algunos ejes conceptuales desde los cuales se sostiene la necesidad de resignificar el modelo escolar actualmente vigente. En un segundo momento, se da cuenta de la estructura del sistema educativo uruguayo y del lugar que dentro del mismo ocupa el PMC. En tercer lugar, se incorpora un apartado en el cual se realizan algunas reflexiones en clave pedagógica en relación al PMC. Finalmente, se cierra el artículo con algunas precisiones generales acerca del aporte del PMC a la resignificación de los modelos escolares. El objetivo del artículo es abonar, desde la visualización de un caso específico, el campo de la construcción de formas novedosas de organización de las instituciones educativas.

### Palabras clave

Modelos escolares - Espacios extraescolares como espacios educativos - Relación escuela y comunidad - Tiempo y espacio escolar

### Abstract

*This article presents a series of reflexions about the development of the Programa de Maestros Comunitarios (Program or community teachers: TMC) organized by the Administración Nacional de la Educación Pública en Uruguay (National Administration of Public Education of Uruguay). In this work are included a first paragraph where some of the conceptual axis are exposed: the structure of Uruguay's educational system and the place that it has in the PMC. Later on, a paragraph with reflexions in a pedagogical way in relation with the PMC is added.*

*Finally, this articles is closed with some general ideas about the contribution of the PMC to the resignification of the school models. The objective of this work is to contribute, working with an specific case, the field of the construction of new forms of organization in the educative institutions.*

### Key words

*School models - Extra-school spaces as educative spaces - Relation between school and community - Time and school space*