



# La enseñanza: espejo de la posibilidad de aprender

## Una mirada desde el Programa de Maestros Comunitarios

**Leticia Folgar** | Licenciada en Ciencias Antropológicas.  
Asistente Técnico del Programa de Maestros Comunitarios. Programa Infamilia en el CEIP.

**Antonio Romano** | Magíster y Licenciado en Ciencias de la Educación.  
Asistente Técnico del Programa de Maestros Comunitarios. Programa Infamilia en el CEIP.

En este artículo nos proponemos considerar especialmente el concepto de identidad que se pone en juego en las instituciones educativas, partiendo del supuesto que la educación puede pensarse como una construcción identitaria permanente. Esto vuelve posible entender la práctica educativa como productora de identidades. Sin embargo, muchas veces los discursos que circulan sobre los sujetos de la educación tienden a convertir a los niños de barrios pobres en portadores de rasgos que se piensan inalterables, remitiendo más a una perspectiva esencialista donde la educación parecería encontrarse inexorablemente con el espejo de su fracaso.

La escuela como institución, entonces, comienza a interrogarse sobre su “eficacia simbólica” en la producción de subjetividades. En este marco proponemos pensar al Programa de Maestros Comunitarios como una de las maneras de responder a nuevos modos de estar en la escuela, donde la pregunta por el sentido de la educación empieza nuevamente a encontrar respuestas.

### Algunos supuestos del Programa de Maestros Comunitarios

El Programa de Maestros Comunitarios parte de una hipótesis que pone en cuestionamiento una de las formas hegemónicas en que se concibió un modelo de institución escolar: aquella que parte del supuesto de que la única institución transmisora de cultura (legítima) es la escuela. De ahí que desde la institución se hubiera diseñado, desde siempre, un conjunto de estrategias pedagógicas tendientes a educar a la familia<sup>1</sup>. El conflicto natural que existe en cualquier sociedad entre concepciones sobre la educación de las familias y la institución escolar se resuelve inhabilitando como agente educativo al otro.

No obstante, la escuela es objeto de disputa entre concepciones diferentes acerca de la forma en que se articulan educación, enseñanza y diferencias culturales. El hecho de que la escuela se especialice en la transmisión de ciertos

<sup>1</sup> Tomemos dos ejemplos: uno, del programa de formación de maestros de 1910, donde aparece, en el cuarto curso, la materia “maternología”; otro, de las Misiones Socio-pedagógicas de la década de 1950, donde estaba prevista una maestra para el hogar.

contenidos culturales valiosos no necesariamente implica desconocer otras agencias de educación. El Programa de Maestros Comunitarios va a introducir una nota discordante respecto a las formas hegemónicas de hacer escuela.

### Lecturas de la “crisis de la escuela”

¿Cuál es la significación de la crisis de la escuela desde el punto de vista de la “integración social”? ¿Por qué interpela tanto a la sociedad uruguaya la crisis de la escuela? ¿Qué significaciones proyecta la sociedad sobre la escuela?

Si consideramos la fuerte estructura de autoridad que ha caracterizado tradicionalmente a la escuela pública así como su impacto a nivel de la experiencia social, la misma puede pensarse como uno de los principales *ritos de paso* de nuestra sociedad<sup>2</sup>.

La escuela, al igual que ciertos ritos, es una creación cultural orientada a contribuir a la integración de nuestra sociedad y cultura. La misma tiene una lógica propia determinada por su finalidad y comparte con otros ritos la exigencia de ser eficaz. Los individuos pasan a lo largo de su vida por transiciones que frecuentemente están marcadas por ritos elaborados de distinta forma según las sociedades.

Se propone pensar la escuela pública como un rito de paso fundamental de nuestra sociedad, estrechamente vinculado a la producción del otro como ser humano y como sujeto social. La crisis de la escuela, siguiendo esta misma línea, pone en cuestión su capacidad de afectar la trama de existencia de quienes pasan por ella, es decir, cuestiona la eficacia de la misma como rito.

### Escuela y eficacia simbólica: la construcción del problema

La pérdida de eficacia simbólica de la escuela pública pensada como rito, es uno de los principales problemas que la misma enfrenta actualmente. Desde el imaginario de los maestros, los niños siguen asistiendo a la escuela, pero la misma no produce esa huella, esa marca simbólica que sí producía en otros tiempos.

Las causas de este “problema” se buscan alternativamente en factores escolares (sistema educativo), contextuales (“lo social”) o conductuales (centrados en el sujeto). Y dependiendo del discurso desde el que se lo aborde, se jerarquizan las causas: las contextuales, del discurso sociológico; las conductuales, del discurso psicológico; las escolares, del discurso pedagógico.

No obstante, desde cada una de estas visiones en forma separada, el problema de la crisis de la escuela como ritual de integración social no puede ser reconocido en su total complejidad.

Si consideramos al rito como una acción compleja en la que confluyen actos, palabras y cosas, que conforman un todo coherente dentro de un determinado sistema cultural, no es posible intentar explicarlo sin considerar estos componentes en interacción.

La aparición en escena del Programa de Maestros Comunitarios ofreció otra clave de lectura de la crisis. Este programa, en lugar de privilegiar una causa para explicar la crisis, logra incorporar en acto una cierta complejidad en el análisis. Esto ocurre en la medida en que permite situar agente, sujeto y contexto educativo en sus interrelaciones y dimensionando en forma adecuada la influencia de cada uno. Esto lo distingue de otras estrategias ensayadas hasta el presente.

La complejidad del análisis se traduce también en la existencia de un conjunto variado de herramientas que permiten abordar diferentes situaciones en función del diagnóstico que el maestro realiza para iniciar una intervención. Esta intervención pedagógica es capaz de incorporar variables/factores que pueden tornarse en apoyos y no en obstáculos como en otras perspectivas.<sup>3</sup>

Las intervenciones habilitadas por el Programa de Maestros Comunitarios han movilizad la eficacia, revitalizándola.

Esto cobra visibilidad, entre otras cosas, en el efecto que ha tenido sobre las representaciones de los maestros en relación con los niños y las familias.

Comienzan a circular en la escuela, enunciados como los siguientes:

*“David es ‘otro niño’ en nuestra escuela. Ha realizado un giro de 180°.”*

*“Cristian ya no es el niño que todos veíamos. (...) Recojo expresiones de mis colegas, tales como: ‘¿cómo cambió este niño!’.”*

<sup>2</sup> No nos interesa en este punto determinar si el pasaje por la escuela es un ritual en sentido estricto en nuestra sociedad, pero sí vemos la utilidad de pensarlo como acción ritualizada que nos permite establecer paralelos con los ritos, que ayudan a comprenderlo.

<sup>3</sup> Esto ocurre, por ejemplo, en el discurso sociológico que muchas veces establece una correlación entre éxito escolar del niño y nivel educativo de la familia, dándole un peso a esta variable que en algunos casos termina por transformar a la familia en un obstáculo para la educación del niño.

Foto: Concurso Fotográfico QE / Celia Wideman



*“El programa... ‘convirtió’ a Rodrigo en un niño ejemplar.”*

Los maestros perciben que a través del programa es posible recuperar la eficacia simbólica de la educación como ritual, en casos que hasta el momento aparecían como paradigmas de la ineficacia simbólica.

Lo que de algún modo estaban produciendo como efecto los discursos de la crisis, era el reforzamiento de la imposibilidad del dispositivo escolar para educar a ciertos niños. Los maestros parecen recuperar lentamente la confianza en la posibilidad de educar. Y esa confianza, a su vez, está impactando fuertemente en la forma en que se construye la identidad profesional.

Siguiendo esta clave de lectura, no se trata de que el Programa de Maestros Comunitarios ayude a educar a los que parecían ineducables, en un momento en el que se normalizan discursos que ponen en duda la “educabilidad” de algunos niños. Nuestra hipótesis es que al re-descubrir la posibilidad de enseñar, tanto los maestros (agentes) como los niños (sujetos) y las familias (contexto), vuelven a creer en la eficacia del dispositivo escolar y en su función. Al re-cobrar sentidos, la escuela como rito restituye su eficacia.

### La escuela como campo de poder

Si pensamos la escuela de esta manera, podemos entenderla también como campo de poder<sup>4</sup>. Las acciones que allí se realizan, las relaciones que los sujetos establecen dentro de la escuela y las incidencias que esas acciones y esas relaciones tienen sobre los sujetos, están sostenidas, en gran medida, por la existencia de relaciones de fuerza no siempre visibles. Estas relaciones de fuerza no son exteriores a la escuela, sino que son intrínsecas a la trama de relaciones y acciones de la vida cotidiana escolar y están presentes, entre otros aspectos, en la pugna por ampliar los límites de la autoridad pedagógica frente a la de las familias, y en el reconocimiento de los sujetos como interlocutores válidos o no.

La transmisión y adquisición de contenidos culturales que la educación promueve han de permitir un efecto de filiación, de inscripción de los que la reciben como herencia al universo social y cultural al que han llegado. Esta filiación va necesariamente acompañada de un deseo y un reconocimiento previos al don: sería absurdo dedicar tanto tiempo y esfuerzo a donar nuestros tesoros a aquellos que no reconocemos

<sup>4</sup> Las relaciones de poder son objetivadas, desarrolladas, mantenidas, expresadas o camufladas por medio de formas simbólicas.

como interlocutores válidos, como de los nuestros. Sería a la vez extraño que el don llegara a producirse si en su base no estuviera sostenido por el deseo de que el mundo siga adelante, incluso que cambie en ese impulso que traen los que nos sucederán (J. García Molina, 2003:10).

Deseo y reconocimiento están en la base de la transmisión de los imaginarios y los patrimonios culturales, conforman un previo para que ella acontezca. Como señala M. Augé (1992:39): «*Lo propio de los universos simbólicos es construir, para los hombres que los han recibido como herencia, un medio de reconocimiento más que de conocimiento*».

Los ritos remiten a la práctica social, a la vez que esta remite a los primeros, cerrando el círculo de tal modo que ya no cabe ni pregunta ni respuesta posterior. Toda pregunta acaba donde comienza la práctica social, y toda práctica social se cierra donde comienza el ritual (M. Contreras Gallego, 1998).

El Programa de Maestros Comunitarios, casi como un ritual de reparación, da lugar a reestablecer relaciones sobre la base de que las mismas restauran condiciones que la escuela había comenzado a perder.

Alguna de estas son instalar la idea de que el individuo no solamente se halla con un mundo socialmente determinado, prefijado de antemano, sino que, además, se halla inmerso en un mundo de significaciones compartidas. Por otro lado, que las mismas incluyen la realidad de la vida cotidiana, sin agotarse, sin embargo, en ella.

### Representaciones de los maestros respecto a los alumnos que ingresan y salen del Programa de Maestros Comunitarios

Una forma que nos planteamos para dar cuenta del cambio que experimentan los maestros en relación a las representaciones que construyen de los alumnos, es el análisis de las narrativas docentes. Para esto vamos a tomar, como objeto de reflexión, los “casos”<sup>5</sup> escritos por los maestros, a los efectos de poder comprobar cómo describían a los alumnos, el “diagnóstico de ingreso” al programa y cómo describen los “impactos de aprendizaje”.

<sup>5</sup> Es importante mencionar de dónde se obtienen los “casos” que se analizan. En el año 2006, durante el segundo año de ejecución del programa, se propone una nueva modalidad de trabajo, teniendo en cuenta dos desafíos: a) poder desarrollar una evaluación pedagógica del programa; b) introducir más reflexividad en la práctica de los maestros comunitarios. En este marco se propone un tipo de escritura específica, la “escritura de casos”.

### Los “impactos de aprendizaje”. El Programa de Maestros Comunitarios como intervención que restituye eficacia simbólica

*“Los cambios fueron múltiples y variados. Podría hasta decir que David es “otro niño” en nuestra escuela. Ha realizado un giro de 180 grados. 1. Lee en forma corriente, produce textos coherentes con pocos errores ortográficos y habla mejor. Ha creado rimas, adivinanzas y cuentos relacionados con la huerta y el jardín (proyecto de centro), que junto con los de otros niños hemos enviado a la ‘Fundación Logros’ para ser publicados. Participó con la creación de afiches en el concurso ‘Todos por la limpieza del Río Cuareim’. 2. No pelea ni pega, acepta límites. Se ha adaptado muy bien al grupo, al recreo y a la escuela. No agrede verbalmente, comparte sus útiles escolares y es buen compañero, se integra, participa y colabora con la maestra. Trabaja en grupos y trae juegos para jugar a la hora del recreo, colabora con el equipo de la huerta y del jardín, es muy activo. Ha dicho poesías y ha bailado en actos patrióticos, participó en la fiesta del niño escolar, ha desfilado como modelo en el festival de la primavera y obtuvo premios por su actuación. (...) Ha disminuido sus inasistencias, tiene solo siete en lo que va del año y le encanta concurrir a la escuela. Hoy David es un niño cariñoso, amable y solidario; sus vestimentas y calzados que no le sirven, los trae a clase para que yo los distribuya entre sus compañeritos más carenciados.”*

Como puede verse, la descripción que realiza la maestra de David comienza a señalar los cambios vinculados a su desempeño escolar (1.). No obstante, progresivamente se van incorporando los cambios de actitud (2.), hasta que finalmente la descripción culmina con un juicio que describe a David como un “niño cariñoso, amable y solidario”, es decir, haciendo referencia a características vinculadas a su forma de ser. En David, la intervención del maestro comunitario operó una suerte de conversión que lo volvió otro: David ahora es un niño como otros.

Esta conversión señala que, a partir de ahora, este niño puede ser un alumno; antes no podía convertirse en uno de ellos, por su comportamiento; los factores conductuales como punto de partida eran señales de imposibilidad de trabajar con “estos niños”.

Lo que se percibe es que lo que antes se planteaba desde el punto de vista de lo que no permite el aprendizaje, a partir de ahora comienza a adquirir el sentido de la posibilidad.

Cuanto mayor es la distancia entre la representación que se tiene del niño y el niño que se tiene enfrente, mayor es la percepción de la imposibilidad del acto educativo. Lo que constatamos con este programa es que los maestros, después de su intervención, al visualizar los cambios que se producen en los niños comienzan a creer nuevamente en que todos los niños pueden ser educados.

Este cambio de posición quizás ningún enunciado lo describe mejor que el que cierra el relato de los cambios que experimentó David: “sus vestimentas y calzados que no le sirven, los trae a clase para que yo los distribuya entre sus compañeritos más carenciados”.

David pasó de la categoría de “carenciado” a transformarse en alguien capaz de dar. Alguien que tiene algo para dar, deja de ser un niño “carenciado” para convertirse en un alumno como todos. Ahora David también puede rendir...

### Autopercepción de los maestros

El descubrimiento de las posibilidades de aprendizaje de alumnos que antes se consideraban como portadores de “dificultades de aprendizaje” o “violentos” o “agresivos”, ejerce un impacto en la percepción que los maestros tienen de sí mismos como profesionales. Esto aparece en la propia narrativa de los maestros, quienes perciben un cambio en la definición del lugar del docente. Veamos algunos ejemplos:

*“Como punto de partida, realizar el diagnóstico inicial del caso seleccionado (...) pero concibiéndolo como una puerta abierta a la indagación, a la búsqueda. No se trata de diagnosticar para etiquetar y sí para actuar en consecuencia.”*

Para esto fue necesario que el maestro no se quedara con las certezas que le devolvía un universo escolar saturado por los prejuicios, sino que debía “salir a lo desconocido” para enfrentarlo. Este salir a lo desconocido significa para el maestro admitir la posibilidad de “valorar al niño desde otra óptica”. Se diagnostica para “actuar en consecuencia”, y no para justificar.

Quizás el cambio que implicó el Programa de Maestros Comunitarios consistió en la posibilidad de ver las cosas desde otro ángulo. Entonces, una respuesta podría ensayarse para explicar qué cosa hizo posible que los niños experimentaran “giros de 180 grados”, o que fueran “otros niños”, o que se convirtieran en “niños ejemplares”. Lo que permitió esto fue el reconocimiento del otro como un sujeto de posibilidad. Esto aparece claramente en la narrativa de otra maestra:

*“Algo me queda claro, la escuela, por lo menos en el contexto en que trabajo, es el único lugar donde toman contacto con la cultura estándar, por llamarla de alguna manera, aquella que los va a integrar o marginar más del resto de la sociedad y que si la escuela no se la muestra va a ser lo que los separe aún más y estaremos haciendo una escuela pobre para pobres. Entonces, qué escuela debe ser la nuestra, una escuela rica, que enriquezca, que no se guarde saberes...”*

### Algunas reflexiones finales

Más allá de los efectos positivos que el Programa de Maestros Comunitarios ha producido en las trayectorias educativas de los niños que participan de él, en el desarrollo del artículo mostramos cómo estos efectos también producen consecuencias sobre la forma en que los maestros como profesionales construyen su identidad. En el acto educativo se ponen en juego las identidades de los niños, en tanto que se considere que pueden o no convertirse en alumnos, pero también las de los docentes. Un maestro que considera que no puede desarrollar su acción educativa porque no puede trabajar con los niños que asisten a su escuela, es un profesional que está poniendo en cuestión su



Foto: Concurso Fotográfico QE / Celia Wideman

capacidad como tal. De ahí que los niveles de frustración docente sean tan altos en los contextos considerados como “críticos”.

Uno de los principales efectos indirectos que el Programa de Maestros Comunitarios está produciendo es el reconocimiento de la potencialidad de todos los niños para aprender. Y el espejo en el cual se refleja esta imagen es un maestro que le puede enseñar. Esto no significa minimizar las dificultades con las cuales se enfrentan los docentes diariamente, ni la creatividad que los colectivos docentes implementan para hacer frente a ciertas situaciones que parecen no ofrecer salidas. Pero justamente, el posicionamiento que se asume ante estas situaciones define y reivindica a la escuela como un espacio donde la disputa en torno a las posibilidades de ofrecer aquello que hay de valioso da sentido al trabajo educativo.

Esta es una apuesta que no solo deben dar los maestros individualmente, ni siquiera las escuelas como colectivos. Este es un desafío de política educativa que también se expresa entre opciones de escuelas abiertas para ofrecer únicamente el servicio de comedor o escuelas abiertas para enseñar, entre escuelas definidas en función de los contextos o escuelas públicas a las que asisten los ciudadanos uruguayos, donde el derecho a la educación es algo más que un enunciado. 📧

### Referencias bibliográficas

AUGÉ, Marc (1992): *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa Editorial.

CONTRERAS GALLEGO, Manuel (1998): “La eficacia simbólica del agua en el ritual cristiano del bautismo. Un enfoque antropológico” en *Gazeta de Antropología* N° 14, Texto 14-08.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1991): “Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización” en *Diálogos de la Comunicación*, N° 30. Lima, junio de 1991.

GARCÍA MOLINA, José (2003): *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en la educación social*. Barcelona: Gedisa Editorial.

MARTINIS, Pablo (2005): “Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria” en *Revista Andamios*, Año 1, N° 1 (Noviembre). Montevideo: Frontera editorial.