

# Diccionario del Programa de Maestros Comunitarios

## Aportes para pensar el vocabulario escolar

**Graciela Almirón** | Maestra. Inspectora Coordinadora del Programa de Maestros Comunitarios. Programa Infamilia-CEP.

**Leticia Folgar** | Lic. en Ciencias Antropológicas. Asistente Técnico de la Coordinación del Programa de Maestros Comunitarios.

**Antonio Romano** | Lic. en Ciencias de la Educación. Asistente Técnico de la Coordinación del Programa de Maestros Comunitarios.

El presente artículo busca realizar un esfuerzo para ampliar el campo de lo pensable respecto a las formas de lo escolar. Desde el año 2005 hasta ahora, los maestros comunitarios han reconocido preocupaciones, prácticas pedagógicas y desafíos de larga data de la escuela pública uruguaya, que constituyen una contribución relevante a la hora de pensar la tarea de educar en un contexto de cambio educativo. En este sentido consideramos que los aportes que se pueden plantear desde el Programa de Maestros Comunitarios (PMC) trascienden su ámbito, señalando una dirección diferente para repensar la institución.

Para realizar este trabajo de análisis proponemos efectuar un recorrido por las formas en que, en la escuela, se conjugan tres verbos: habitar, transitar y relacionar. Verbos que se conjugan en forma independiente, pero también pueden ser puestos en relación entre sí, en la medida en que es a partir de las acciones que realizan los sujetos en la institución, que esta adquiere un significado singular de ese significante: escuela. En otras palabras, proponemos pensar la escuela como un lugar para habitar, un espacio para transitar y como una frontera/puente que pone en relación un adentro con un afuera.

¿Por qué proponer este recorrido? Porque consideramos que esta lectura permite pensar también una determinada concepción del o de los programas escolares. Hay una lógica que piensa los programas como formas especializadas de intervención técnica (sea pedagógica, psicológica, médica, social), que parten de

la definición de perfiles específicos y elaboran dispositivos que se adaptan a las características de los niños y/o de sus familias. Desde esta perspectiva existiría un conjunto de programas paralelos que tendrían como función atender a la diversidad en la escuela. En este marco, la diversidad se puede clasificar en categorías, y cada una de esas categorías permite desarrollar estrategias que pretenden mejorar los resultados en la medida en que se focalizan en un tipo de perfil más definido.

Existe otra manera de entender a los programas. Una forma que, en lugar de establecer categorías de diversidad, asume la diversidad como un punto de partida. Aquí se reconoce que cada uno de los niños aprende de una manera diferente y que, por esta razón, las instituciones deben tener formatos más flexibles. Esto significa que los programas, en lugar de clasificar, deberían promover otras formas de transitar por la institución. Para esto, algunas veces es necesario inventar nuevos dispositivos; otras veces, no. Pero lo importante es que no se centra toda la responsabilidad en el niño, sino que es la institución escuela a la que le compete pluralizar las formas de enseñanza para que se puedan desarrollar las trayectorias o recorridos escolares.

Esta es una tensión que atraviesa también las formas de entender el PMC, que está poniendo sobre la mesa el tipo de escuela que queremos forjar: puede convertirse en un programa para los niños que tienen “dificultades de aprendizaje”, o

son pobres, o bien admitir que todos los niños, estén en la situación que estén en distintos momentos de su vida, pueden requerir otro tipo de apoyo. Elegir por una u otra opción implica no solo desarrollar un PMC diferente, sino que significa elegir entre modelos de escuela; significa, en otras palabras, definir de quién es la responsabilidad por el reparto de los saberes como parte de la tarea de construcción de lo público.

## 1. Otras formas de *habitar* la escuela

*«...la escuela no puede dejar de definirse como un lugar de vigencia de lo público. Es decir de lo público como criterio de legitimación de los saberes, y del espacio social construido en los procesos de transmisión y apropiación.»*

Carlos A. Cullen (2005:162)

Etimológicamente, habitar (del latín *habitare*) significa vivir, morar. Habitar la escuela, entonces, estaría refiriendo al acto de estar en ella, de todos los actores institucionales que se integran a su espacio y definen su perfil. Estos actores, docentes, no docentes, alumnos, familias, conforman el diverso espectro de protagonistas que, además de habitar la escuela, la transitan y se relacionan, cada uno mirando las acciones desde sus intereses, creencias y expectativas.

Pero en cualquier lugar podemos habitar, estar, de muchas maneras. Podemos habitar, entre muchos, pero desconociéndonos, o podemos habitar, sin importar entre cuántos, con los otros. Es decir que la acción de “habitar la escuela” adquiere su verdadero significado de acuerdo a la concepción de escuela a la que refiere, la que en definitiva será el resultado de la construcción colectiva de sus habitantes.

En la medida en que reafirmamos la escuela como “lugar de vigencia de lo público”, referimos a la legitimación de los saberes en tanto universales, criticables y que respondan a un proyecto común. En este sentido, Cullen establece que *«el desafío de los saberes públicos, en la escuela de hoy, pasa por la capacidad de construir la universalidad y la enseñabilidad, desde una articulación crítica de los contenidos que se transmiten con los saberes que ya se tienen... Y esta conciencia es decisiva para la socialización y construcción, desde ahí, del espacio público»* (Cullen, 2005:163).

El hacer de los maestros comunitarios devuelve a la escuela la oportunidad para la discusión, entre todos quienes la habitan, acerca de esa universalidad de los saberes, pero exponiéndolos a la crítica, a creer que son modificables, contrastables, en definitiva, reflexionar sobre nuevas formas de hacer en la escuela, que tienen que ver con la construcción colectiva de un proyecto institucional que pertenece a todos sus habitantes.

Pensar “toda” la escuela y no solamente la actualización de contenidos y metodologías de las distintas áreas; reflexionar sobre aquellas cuestiones que por habituales y automatizadas parecen inamovibles; encontrar sus contradicciones; descubrir los prejuicios implícitos, los obstáculos y también las fortalezas, es decir, poner de manifiesto todo lo que se aprende y enseña en la escuela es también repensar acerca del papel que cada uno tiene, o debe reclamar, para que el espacio institucional sea verdaderamente *para* todos.

Los maestros comunitarios han inaugurado ciertamente una forma diferente de habitar la escuela en espacios que, siendo “fuera del aula” y también “fuera de la escuela”, se definen como escolares. Estos maestros han ensayado, además, otras formas de manejar los tiempos de escuela, que desbordan la estructura preestablecida pero que permiten que alumnos y familias, que de otra forma quedarían fuera de la vida escolar, comiencen a integrarse a ella.

## 2. Pluralizar las formas de *transitar* (en) la escuela

*«Para conectar los diferentes ingredientes del programa [escolar] se circula por pasillos. ¿Qué pasaría si... se concibieran como calles, con bancos, carteleras, estares, bares, libros, vitrinas, pintura mural? En ellos se promovería el encuentro, el intercambio, las exposiciones, las cosas que pasan en la calle. Después de todo, la escuela es una pequeña ciudad, con calles/patios, casas/aulas, casas/talleres, casas/biblioteca.»*

Teresa Chiurazzi (2007)

¿Por qué elegir el verbo *transitar* para dar cuenta de las formas de pasar por la escuela? Si vamos al diccionario de la Real Academia Española nos encontramos con la siguiente definición: «transitar. (De *tránsito*). 1. intr. Ir o pasar



de un punto a otro por vías o parajes públicos. 2. intr. Viajar o caminar haciendo tránsitos.» Como puede verse, la definición transitar puede ser utilizada tanto para señalar el andar, el pasaje de un lugar a otro, por una vía o un paraje público, como asociada a la idea del viaje o el caminar, donde se marcan altos, momentos, paradas, que señalan un pasaje, un lugar de tránsito.

Esta doble significación nos parece que condensa una forma de pensar las trayectorias de los niños en la escuela, que señala tanto el hecho de que está de paso y que su objetivo es pasar de grado, como que para realizar el recorrido se deben definir paradas. También está implícita en la idea de transitar, la posibilidad de diferentes velocidades, caminar o viajar, y los puntos pueden ser reversibles: se puede ir de un lugar a otro y volver al mismo lugar, pero lo que no se puede dejar de hacer es pasar por algún lugar, y que la estadía en cualquier caso es a término.

La forma escolar ha establecido unos parajes determinados de antemano llamados grados, que suponen aprendizajes previos que operan cual si fueran certificados o códigos que habilitan el pasaje de grado. Las formas de circulación ya están definidas de antemano. Los circuitos van en una dirección y la distribución de los espacios en la escuela refleja esta situación. Los lugares están delimitados de esta forma: lo lógico es que un

alumno pase de primero a segundo; no es lógico que un alumno de tercero trabaje con la maestra de primero o la de quinto. A cada lugar corresponde una ubicación (clase) y una responsabilidad delimitada (maestro). Y cada aprendizaje supone una gradación: si se está en segundo se tiene que saber leer y escribir. Si no aprendió debe repetir hasta que lo consiga. El tiempo establecido para aprender determinadas cosas parece ser un solo momento en su vida escolar; si no lo consigue, no puede adelantar casilleros. La maestra de segundo debe suponer que el niño aprendió a leer; de lo contrario no podría enseñarle lo que está en el programa de segundo.

Este modelo que da forma a la escuela tiene su lógica, pero hoy parece ser puesto en cuestión desde diferentes lugares. En este sentido, el PMC propone, entre sus líneas de intervención pedagógica, la posibilidad de que los niños puedan desarrollar la aceleración de grados. Lo que esta línea de trabajo del maestro comunitario pone de relieve es que existen otras razones que explican las causas de procesos de no aprendizaje y que las estrategias pedagógicas deben ser más importantes que los formatos escolares; o mejor dicho, que las formas de transitar la escuela deben estar en función de las necesidades de aprendizaje de los niños, y no al revés.

Las razones por las cuales un niño temporalmente no está aprendiendo, no solo obedecen a “razones psicológicas” o a la falta de conocimiento adquirido; en muchas ocasiones, los maestros comunitarios han demostrado que el desfase etario de los niños con respecto a su grupo puede ser una causa que está incidiendo negativamente sobre las posibilidades de aprender. Porque a ese “niño” de 12 años, que está en un grupo con compañeros de 9, la escuela le está dando un mensaje: no tiene la inteligencia suficiente como para estar con sus pares. Y aunque no sean estas las razones por las cuales no se decidiera su promoción, es muy difícil que el niño no haga esta lectura.

¿Qué ocurre cuando se le propone al niño acelerar de grado? En primer lugar, lo que se le plantea es la necesidad de un acuerdo relacionado con logros. La aceleración no es un salto al vacío; presupone compromisos de todas las partes: del maestro comunitario, del adulto referente, del maestro de clase a la cual va a acceder y el actual pero, por sobre todas las cosas, del niño. Esto modifica su posición. Lo que la escuela le transmite es que, aunque se produjo un cambio en la trayectoria esperada, esta situación se puede modificar y la escuela apuesta a que efectivamente se pueda producir. Pero, para que ocurra, el niño debe estar involucrado y comprometerse con determinados logros de aprendizaje que son pactados con la escuela.

Entonces, lo que produce el cambio que muchos maestros visualizan en relación con los niños que ingresan al programa, es la *apuesta*; en otras palabras, confiar que nuevas estrategias pueden resolver aquello para lo que otras no fueron efectivas. Y lo que el PMC habilita son nuevos espacios donde la institución reconoce la necesidad de que estas nuevas estrategias se pongan en juego.

Crear que solo al maestro comunitario le corresponde inventar nuevas formas para recuperar el deseo de aprender, es entender el PMC en forma errónea. Esto significaría que el PMC sería el lugar de lo “alternativo”, cuando los dispositivos que se supone que deben funcionar fracasan. En una escuela donde se habiliten formas de circulación múltiple, donde se multiplican los espacios de enseñanza, donde el centro desde el cual se diseñe la estrategia tenga que ver con el alumno, el lugar de lo “alternativo” y lo “normal”

se vuelven indiscernibles. Esa sería una escuela donde los niños son de todos. Porque existen responsabilidades individuales, también es posible que se puedan compartir las estrategias con otros maestros, comunitarios o no.

### 3. Repensar las formas de *relación* entre las familias y la escuela

*«Las prácticas institucionales que configuran el vínculo de la escuela con las familias son altamente productivas, tanto por su forma como por su contenido. En ese sentido, los motivos que originan esta presencia pueden ser leídos y comprendidos desde diferentes perspectivas, pero nunca al margen de estas prácticas.»*

Patricia Redondo (2005)

Relacionar implica establecer relación entre personas, cosas, ideas o hechos. La presencia de maestros comunitarios en la escuela instala un movimiento de la misma para recuperar diálogo y *relación* con aquellas familias con las que el vínculo se encuentra debilitado o es inexistente.

Ningún maestro dudaría de que el aula sea un lugar para todos los niños, que la misma tendría que ser espacio de oportunidad y que ante todo debería brindar la posibilidad de re-encontrarse con el aprendizaje. Del mismo modo es preciso reconocer que considerar a las familias como “aliados pedagógicos” supone asumir que las mismas también contribuyen a “hacer escuela” junto con los niños y el colectivo docente.

El PMC, como herramienta de política educativa, es herramienta de reconocimiento no solo de los niños y maestros, sino también de las familias. El PMC, como acción política que reconoce al otro como sujeto, implica una forma de relacionamiento específica que supone lo que algunos han denominado “apertura de la escuela”, pero que, en realidad, recupera con fuerza una idea fundamental de la escuela pública: desde el punto de vista político, la escuela es un espacio público de construcción de lo público.

La escuela pública debería concebirse como tal no solo por garantizar su gratuidad, sino por ser espacio de apertura, reconocimiento y participación de los niños y sus familias, en un trabajo de construcción de un sentido compartido, de un sentido común.



El mensaje que las prácticas de la escuela transmiten en este sentido es simple y potente: “hay un lugar para usted y sus hijos en la escuela”. En este sentido, el PMC permite recuperar la idea de una escuela pública construida colectivamente, garantizando el acceso y distribución de la educación como bien social. La escuela tiene una función específica: socializar por vía del conocimiento.

¿Qué le implica esto en una realidad de profundización de la desigualdad?

Implica que la escuela es el ámbito en el que no solo los niños, sino también muchas familias tendrán la posibilidad de construir sus ideas sobre la justicia, la igualdad, la libertad y la oportunidad de participar en proyectos comunes.

Por este motivo es especialmente importante romper con formas cristalizadas de delimitar un adentro y un afuera; la escuela puede y debe producir “adentros” y “afueras” no necesariamente delimitados por las paredes o las rejas del edificio escolar. Cada maestro, al generar *aula* en los espacios donde trabaja, recrea el “adentro” y el “afuera”, y al hacerlo redefine quiénes quedarán incluidos en el adentro y quiénes quedan afuera de la misma. Este es un efecto irrenunciable de su práctica.

En este sentido también el PMC ha mantenido la capacidad de cuestionar algunas prácticas escolares, especialmente aquellas que ponían en duda que fuera posible lo pedagógico fuera del aula y la escuela, o las que descreían de que el reconocimiento de las familias como aliados pedagógicos, tuvieran estas la configuración que tuvieran, pudiera ir ayudando a instalar una forma diferente de hacer escuela.

En aquellas escuelas en las que el PMC es apropiado (tomado como propio) como recurso institucional, el mismo logra instalar, en algunos casos, y recuperar en otros, un modo particular de relación con las familias. Este implica restituirles un lugar de referencia en la educación de los niños a través de gestos de hospitalidad y acogida que, quizás en la preocupación por la tensión entre lo social y lo pedagógico, algunas escuelas habían olvidado. La acción pedagógica puede suponer, a veces, el conflicto con las familias; sin embargo, esto no debería entenderse como un obstáculo para el reconocimiento de las mismas.



Foto: Concurso fotográfico QE / Gladys Mansilla

Retomando a Isabelino Siede (2007) diremos que: «*La escuela puede mucho en términos de reconocimiento del otro, si se concibe como espacio de encuentro donde la mera tolerancia puede dejar lugar a la valoración de las diferencias y a la construcción de proyectos comunes. En tal sentido, hoy la escuela sólo puede incluir si reconoce y sólo puede reconocer si incluye.*»

Las escuelas pueden optar por relacionarse con las familias, o bien para educar a “pobrecitos”, para consolarlos y gratificarse, educar a los desviados para encauzarlos nuevamente o, por el contrario, para reconocerlos como sujetos capaces de construir sus proyectos de vida y, de este modo, participar de la construcción del mundo. ☺

## Bibliografía

CHIURAZZI, Teresa (2007): “Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura” en Ricardo Baquero, Gabriela Diker; Graciela Frigerio: *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: del estante editorial.

CULLEN, Carlos A. (2005): *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

REDONDO, Patricia (2004): *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

SIEDE, Isabelino (2007): *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

SIEDE, Isabelino (2008): “El derecho a la educación como política educativa” en *hacer escuela... entre todos*, Año 1, N° 1. COORDINACIÓN TÉCNICA INFAMILIA-CEP - Programa de Maestros Comunitarios (PMC). Salto: Impresora Salto (Arte S.A.).