GT 24: Educación e igualdad. Análisis y perspectivas de los nuevos diseños institucionales y curriculares en la enseñanza pública

Aportes para pensar lo comunitario en el Programa Maestros Comunitarios (CEIP / Mides)

Lucía Dabezies

Asistente Territorial del Programa Maestros Comunitarios (Convenio ANEP / Udelar).

luciadabezies@gmail.com

I. Presentación

El Programa Maestros Comunitarios[1] propone en sus objetivos como política educativa, «instruir a la escuela como espacio de participación comunitaria y de implementación de políticas públicas de infancia»[2]. Este Programa se constituye en una de las herramientas del Consejo de Educación Inicial y Primaria[3] con el objetivo de mejorar la presencia de lo escolar en el hogar y en la comunidad. Es considerada una estrategia para mejorar las condiciones educativas en la trayectoria escolares de los niños[4] y familias que tienen dificultades para participar de la propuesta escolar. El Programa se constituye como una forma de articular la acción social con la construcción de posibilidades educativas para todos los niños.

El PMC tienen como objetivos restituir el deseo de aprender de los niños y recomponer el vínculo de la familia y la escuela. Para esto, los Maestros Comunitarios[5] despliegan acciones pedagógicas que toman en cuenta tres dimensiones de socialización de los niños: lo escolar, lo familiar y lo comunitario.

1 En adelante PMC.

2 Ramos, Rosario «Caminando hacia una escuela comunitaria», Documento de la Coordinación Técnica del PMC-CEIP/Mides, Montevideo, 2012.

3 En adelante CEIP.

4 Sin intención de realizar un uso discriminatorio del lenguaje, pero con el fin de evitar la sobrecarga que supondría utilizar en español o/a para marcar la distinción entre hombres y mujeres; se ha optado por emplear el masculino genérico, entendiendo que en todas las menciones en tal género representan siempre a hombres y mujeres.

5 En adelante MC.

La Coordinación Técnica del PMC[6] se ha propuesto para el 2013 «seguir profundizando en el rol (del MC) y caminar hacia una Escuela Comunitaria, donde la función de MC sea un enriquecimiento para el colectivo docente, para el Proyecto de Centro Educativo y así mejorar la calidad de los aprendizajes trabajando en forma colaborativa.»[7]

Entendiendo que el PMC es forma parte de una política educativa que promueve la inscripción de todos los niños en el lugar de sujetos de posibilidad, entendemos que promulga la construcción de una identidad común, reconocida por los adultos y por la sociedad, que habilite al conocimiento y la posibilidad de ser parte y tener parte.

Tomando en cuenta estos lineamientos, en este trabajo se analiza y conceptualiza la noción de comunidad, de modo de generar aportes para pensar lo comunitario en el Programa.

Se inicia el análisis de lo comunitario con una definición de la RAE, donde comunidad tiene que ver con algo del orden de lo «común». Tomando esto en cuenta, se problematiza la oferta educativa que realiza el Maestro en su función Comunitaria en el marco de la propuesta escolar con la intencionalidad de construir modos de estar, hacer y ser que promuevan en el niño y su familia su inscripción en estructuras dadoras de sentido compartido, de sentido común, con sentido comunitario.

En este recorrido se toman aportes de Pablo Martinis, Graciela Frierio, Jacques Rancière, entre otros, para pensar la relación que tienen el PMC lo público, la cultura, la educación y lo comunitario.

II. Introducción

Para analizar la noción de comunidad desde el PMC tomaremos como hilo conductor una frase de la murga Diablos Verdes en su presentación en el Carnaval 2012: «la educación nos hace únicos y del montón».

A punto de partida de esta frase, que expresa algunas de las tensiones propias de la educación en relación a lo que se configura como lo general y lo particular, lo universal y lo singular, es que comenzaremos la indagación respecto al significado de lo comunitario y su vínculo con la educación.

Lo comunitario, la idea de comunidad, tiene que ver como lo señala el diccionario de la Real Academia Española con algo del orden de «lo común»:

Comunidad. (Del lat. *communĭtas, -ātis*).

6 La Coordinación Técnica del PMC está integrada actualmente por la Mtra. Insp. Rosario Ramos (Coordinadora) y la Mtra. Com. Teresa Nogués (Mtra. Adjunta a la Coordinación).

7 Ramos, Rosario y Nogués, Teresa «Programa Maestros Comunitarios. Maestros Comunitarios: Construyendo la identidad de una escuela comunitaria», Documento de la Coordinación Técnica del PMC-CEIP/Mides, Montevideo, abril de 2013.

a. f. Cualidad de común (que, no siendo privativamente de ninguno, pertenece o se extiende a varios).

b. f. Conjunto de las personas de un pueblo, región o nación.

c. f. Conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes.

Común. (Del lat. commūnis).

a. adj. Dicho de una cosa: Que, no siendo privativamente de nadie, pertenece o se extiende a varios.

b. adj. Corriente, recibido y admitido de todos o de la mayor parte.

c. adj. Ordinario, vulgar, frecuente y muy sabido.

d. adj. Bajo, de inferior clase y despreciable.

Tener algo en común dos o más personas o cosas.

Loc. Verb. Participar de una misma cualidad o circunstancia, parecerse en ella.

Tomando en cuenta esta definición de comunidad y de común como punto de partida, planteamos que existe una relación entre lo común, aquello que es común, que nos hace comunes y «del montón», con aquello que nos hace parte una comunidad, de una sociedad, de una cultura.

En tiempos en los que se hace necesario buscar caminos de integración social y construcción de ciudadanía, la escuela pública, como principal institución de la educación para la infancia, debe ofrecer a todos los niños y sus familias modos de ser, estar y hacer que habiliten su inscripción en estructuras dadoras de sentido compartido, sentido común, sentido comunitario.

> Las prácticas escolares tradicionales ligadas a la escuela como un «templo del saber», a la enseñanza como la comunicación del saber normalizada y al aprendizaje como la práctica disciplinada de apropiación el saber, están hoy en cuestión ya que, si bien opera como lógica activa, ofrece profundas limitaciones para generar efectos de filiación. No por esto creemos que haya que desecharlas, sino que se hace necesaria una profunda resignificación (López y Morales, 2013: 56).

En este sentido, planteamos que un camino para lograr una resignificación de la propuesta escolar que habilite ofertas de filiación y de legitimación de lo público puede construirse a partir del análisis de aquellos elementos que configuran lo común y lo comunitario en la educación.

Particularmente el PMC se presenta como una política educativa que intenta inscribir a todos los niños y familias de las escuelas públicas en el lugar de sujeto de posibilidad, otorgando una

identidad común, reconocida por los adultos y por la sociedad, que habilite el conocimiento y la posibilidad de ser parte y tener parte en la comunidad.

Frente a esto nos realizamos algunas preguntas:

¿Cómo trabaja el PMC para hacer de aquello que tiene cualidad de común, algo de los niños, las familias y la comunidad de la escuela?

¿Qué hay de lo que se transmite y se pone en juego en el trabajo de las MC que tiene cualidad de común?

III. Recorriendo el sentido de lo común

Ser del montón, ser parte de lo común, implica ser uno más, ser «más de uno». Compartimos con Graciela Frigerio que la relación entre educación y comunidad, entre la cultura y lo comunitario, encuentra en «lo común» rasgos de su identidad y formula algunas preguntas orientadoras para el análisis:

> ¿Qué entendemos por lo común? ¿Qué tenemos en común? ¿Lo común se tiene o se hace? ¿Qué dificulta u obstaculiza lo común? ¿Qué relación encontramos, creamos, entre lo común y la educación? ¿Es posible proponernos más de un sentido acerca de lo común para tomar posición? (Frigerio, 2009: 42)

Estas preguntas pueden guiar la reflexión en torno a lo común y lo comunitario buscando algunas posibles respuestas desde la identidad del PMC.

Acordamos con Frigerio (2009) respecto que lo común se refiere a «lo indivisible de las vidas como principio». Lo que tenemos en común es «la oferta del más de uno de lo identitario. Rasgos de identidad compartidos y no homogeneizantes». La indefensión en el origen, la necesidad del otro para volvernos humanos, la palabra como relación. La cultura como destino posible de la pulsión, la transmisión como mandato, la herencia ganada más que heredada, la actividad simbólica *del après coup*. Esto pone sobre la mesa el vínculo que hay entre aquello que nos es común y la necesidad que tenemos los humanos de otros para ser parte y la educación.

IV. Lo común en Educación

La relación entre lo común y la educación se juega en que el

> principio de lo indivisible y lo semejante entre los sujetos no resulta de una operación natural, sino de un trabajo permanente, siempre incompleto, nunca totalmente satisfactorio, siempre pendiente, político y psíquico, que apuntala al sujeto y vuelve posible sostener el deseo de vivir con otros, de ser entre otros. (Frigerio, 2009: 43).

El trabajo permanente y «obstinado»[8] de apuntalar al sujeto para sostener la posibilidad de ser entre y con otros, habilita la posibilidad de la construcción de comunidad.

El trabajo propiamente humano de la educación por implica

> la oferta del *más de uno*, la posibilidad de inscribir al sujeto en filiaciones múltiples, dirigirse a otros fuera del alcance, esparcidos en el futuro, de hacer presente lo ausente, ofrecer a la pulsión la sublimación como destino, dando trámite institucional al enigma subjetivo. (Frigerio, 2009:44).

El trabajo educativo se constituye en un trabajo de transmisión que intenta propiciar efectos de filiación de los sujetos a la cultura de su tiempo. Es la filiación lo que habilita a cada sujeto a transitar por los circuitos sociales construidos, adquiriendo aspectos de la cultura que podrá modificar, reproducir y resignificar.

El trabajo de las Maestras en su función Comunitaria implica la construcción de lazos, encadenamientos, filiaciones entre lo educativo y lo social, a través de la búsqueda y construcción de aspectos comunes entre los niños, sus familias, la escuela y la comunidad. Entender el trabajo en la comunidad como la búsqueda de efectos de lo común, en un sentido de trabajo político como lo plantea Frigerio, implica pensarlo desde la idea de lo público. La labor educativa va de la mano de la construcción de lo público en el sentido de la construcción de una cultura en común, con sentidos compartidos.

Una de las claves para pensar la construcción de lo común en el trabajo educativo desde comunitario es como señalan López y Morales (2013: 66) la pertenencia. Haciendo alusión a «sentirse parte», «identificarse con» y participar de «experiencias compartidas». Parece fundamental desde este planteo que el MC busque formas de propiciar efectos de pertenencia y cuestionarse acerca de «¿Cuánto ayudan los contenidos que proponemos a entendernos, sentirnos parte de algo común con otros?». Considero que esta pregunta puede aportar a la reflexión de las MC en su tarea cotidiana y a los colectivos de trabajo en el PMC para analizar las prácticas pedagógicas en clave de construcción de comunidad con los niños, las familias y los docentes.

V. Educación como el *más de uno*

Como señala Frigerio, la educación tiene que ver con el «*más de uno*», con lo múltiple, lo polifónico, lo diverso, lo extranjero (no familiar). Educar tiene que ver con ofrecer filiaciones

8 Tomo la idea de obstinación del libro de Patricia Redondo «Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación», en el cual plantea que «hilvanar sentidos democráticos, plurales, es ineludible para pensar una educación vinculada a aquello que ya no está pero que aún está por venir (Derrida, 1995). En este marco, la escuela de los bordes, de los límites, del fondo —dirían sus maestros—, tendrá que interrogarse sobre su papel y reconstruir su para qué, no sólo determinado por o que le falta, por lo que a no es, sino también y sobre todo por aquello que, frente a los límites, es posible —y necesario— abrir, construir y proyectar». (Redondo, 2004: 30)

múltiples, abrir posibilidades de otras inscripciones simbólicas, tener pertenencias ofreciendo alternativas. Educar es trabajo que permite hacer del otro un humano, trabajo de identificación.

Aquello que nos hace iguales, lo que nos es común, es también lo que nos diferencia, lo que según la Murga Diablos Verdes «nos hace únicos». El semejante, es siembre otro, no el mismo, no lo mismo. Para Frigerio es necesario tener en cuenta la condición de nuevo del semejante, lo cual también lo hace extranjero. Para ella, en la educación es necesario hacer un *elogio de la extranjería.* Esto implica no quitar lo semejante que nos es común, ni caer en la pérdida de alteridad de modo de evitar caer en la deshumanización. Para Frigerio, perder la extranjería puede llevarnos a dejar de ver otro ahí donde hay alguien.

La escuela, como institución pública encargada de la educación de las nuevas generaciones tiene la misión específica de ser inscripta como señala Martinis (2005) dentro de las «políticas de distribución de la cultura», en tanto debe promover la «distribución de conocimientos socialmente valiosos»[9]. Esta relación entre lo público, la cultura, lo comunitario y la educación se constituye en un punto de análisis central a la hora de profundizar en la identidad del PMC en tanto política educativa pública que pone en juego las dimensiones escolar, familiar y comunitaria de los niños.

Como se señalaba en el artículo publicado en 2009 por Coordinación del PMC, la noción de escuela como «lugar de vigencia de lo público», reafirma la «legitimación de los saberes en tanto universales, criticables y que respondan a un *proyecto común*». La escuela como espacio público, de construcción de lo público, lo común (lo comunitario), nos desafía a «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.»[10]

Hacer de la escuela un espacio de participación y construcción de sentidos y proyectos compartidos por todos los que la habitan y transitan, desde su función de socialización por la vía de la cultura y el conocimiento, implica para el PMC profundizar su labor comunitaria.

En este sentido, las MC en las escuelas hace una oferta de material identitario para todos, en la que todos tengan parte. Esta oferta no puede ser sólo del orden de lo familiar, sino el margen identitario resultaría estrecho o restringido. Se debe ofrecer algo más que lo familiar, lo conocido, lo dado, algo más que lo que el contexto ofrece. La oferta debe abrir otras posibilidades, otros caminos, otras inscripciones. Se debe ofertar un *otro*, con otras lenguas, idiomas, palabras, culturas.

La posibilidad de la filiación múltiple, una filiación que no es la familiar, que es otra, que habilite no sólo a repetir. La filiación que ofrece la escuela debe ser del orden de algo que la familia no ofrece

9 Martinis, Pablo (2005) «Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria». En: Revista *Andamios*, Año 1, N° 1, Montevideo, noviembre de 2005.

10 Almiron, G., Folgar, L., Romano, A. (2009) «Diccionario del Programa Maestros Comunitarios: aportes para pensar el vocabulario escolar». En: *Revista Quehacer Educativo*, N° 93: «El maestro como constructor de currículo». Febrero, 2009 —Año XIX —FUM —TEP, Montevideo, Pp. 223-227.

porque es necesario que el sujeto se inscriba y se enlace en otras instituciones para que haya sociedad. El lazo social necesita de otros, de diversos.

Lo común alude a una herencia relacionada con lo público, que se constituye en indivisible. Una herencia que debe estar disponible y volverse accesible para todos. Esta herencia no nos viene dada, sino que debe hacerse, es algo que debemos darnos. Esta idea de dar para tener parte, conlleva a la renuncia de la apropiación de la parte.

Para profundizar respecto de la noción de «don» podemos referirnos a los aportes de Jacques Derrida. José García Molina (2006: 107) analiza la noción y señala que para que haya algo similar a un don, es indispensable una estructura ternaria en la que un sujeto o institución (instancia donadora) tiene *intención de dar* una cosa a otro sujeto o institución (receptor del bien). Intención de dar pero no de recibir. «Para que haya don, es preciso que no haya reciprocidad, ni devolución, ni intercambio, ni contra-don, ni deuda. Si el otro me *devuelve* o me *debe*, o ha de devolverme lo que le doy, no habrá habido don, tanto si dicha restitución es inmediata como si se programa en el complejo cálculo de una *différance* a largo plazo (Derrida, 1995: 21)».

V. Transmisión de la herencia compartida

Las instituciones educativas deben realizar ofertas para que los rasgos propios de la condición humana puedan desplegarse, es decir, se pueda pensar, crear, inventar y descubrir. La importancia del legado cultural para la educación, va de la mano de lo planteado por Frigerio (2002) respecto a que la educación es un acto político de distribución de la herencia bajo la modalidad de don que no conlleva deuda. Es decir, sostener la posibilidad de crear condiciones para que otros aprendan, incluso cuando pueda no haber demanda.

Coincido con Frigerio respecto a que educar es un acto político, y que «las políticas educativas pueden interpretarse como una política de distribución de conocimientos y de reconocimientos, sosteniendo el principio de la utopía de igualdad. Que todos tengan parte, que todos formen parte» (2002: 13). Reconocer al otro como un igual y generar caminos para que el otro tenga parte, se constituye en imperativo ético y político. «Reconocimiento y conocimiento se distancian, haciendo del primero un *abre camino* del segundo.» (Frigerio, 2005: 15). La acción política de distribución de la herencia, de inscripción y filiación simbólica de los sujetos a las instituciones y los saberes, implica entender la educación como un modo de reparto que no configura deuda, ni espera algún retorno.

Se constituye como un principio educativo sostener que «es posible para todo sujeto humano aprender, sentir y tener la experiencia del deseo de saber. (…) siempre es posible, para todo sujeto humano, establecer *relaciones de saber*». (Frigerio, 2005: 28). A pesar de que no alcanza sólo con

ofrecer un objeto cultual para que alguien lo tome como propio, «sin oferta no hay ninguna posibilidad de que sea reapropiado.» (Frigerio, 2005: 27).

VI. La igualdad en común

Sostener la oferta para que acontezca la inscripción en la cultura en condición de igualdad para todos, nos lleva al planteo de Rancière respecto a la igualdad de las inteligencias. Poner en acto la igualdad es hacer una apuesta, para que la misma acontezca y el sujeto sea semejante humano. Según plantea Rancière (2007) la igualdad es una afirmación sin más fundamentación que la decisión de hacerla y la voluntad de ser consecuentes con ella. La igualdad no se da ni se reivindica, se practica, se pone en juego y en acto en la educación.

Rancière muestra a través del relato de la experiencia de Jacotot cómo hasta el más «ignorante» sabe infinitas cosas y que se puede ensañar hasta lo que no se sabe. Esto no quiere decir que el maestro no necesita saber y que deba renunciar a enseñar, sino que la emancipación intelectual se promueve cuando se confía en que el otro puede usar su inteligencia, se confía en que algo puede ser aprendido.

> *Igualdad* e *inteligencia* son sinónimos, tanto como *razón* y *voluntad*. (…) La igualdad de las inteligencias es el vínculo común del género humano. (…) sabemos que no nos consta que los hombres sean iguales. Decimos que *puede ser* que lo sean. (…) Ese *puede ser* es justamente aquello por lo cual es posible una sociedad de hombres. (Rancière, 2007: 98).

Lo que nos iguala como seres humanos es la diferencia (no la desigualdad). Como somos únicos, somos igualmente diferentes.

Lo común, el ser parte y formar parte, no significaría por tanto, ignorar o renegar de lo singular. No significa de-subjetivar, como así lo entienden algunas políticas que intentan sacarle al sujeto su condición de humano. Ciertas políticas intentan homogeneizar y de-subjetivar al dirigirse al sujeto intentando sacarle su contorno de otro, intentando sacarlo del «tronco común». De esta forma, intentan inscribirlo en «otro lado», en un lugar que no es el «común». Otorgando al sujeto otra identidad, una identidad adjetivada, condicionada, prefijada, no la identidad «común» de sujeto de una sociedad.

VII. Aportes finales

El PMC propone una forma de hacer escuela en la cual se generan nuevos y diversos tiempos y espacios de aprendizaje para todos los niños de la escuela y sus familias, y además habilita espacios de presencia y de desarrollo de lo educativo en el hogar y en la comunidad. Este no es un desafío fácil de llevar adelante por los Maestros que cumplen esta función, ni tampoco para los colectivos docentes de las escuelas que integran el Programa.

El Programa supone para quienes lo integran, un posicionamiento desde el lugar de las posibilidades tanto de los niños, su familias y como del colectivo escolar. Implica sostener la posibilidad donde parece no haberla en un esfuerzo de iniciar movimientos y producir experiencia para generar nuevos aprendizajes.

Esta política educativa planteada con una fuerte importa participativa en su implementación, hace necesaria la reflexión y la articulación de la relación entre la educación, lo público, lo comunitario y la cultura.

Como señalábamos al inicio, consideramos que el análisis de lo comunitario en clave de lo común y de la construcción de sentidos compartidos puede aportar a la reflexión en una práctica educativa que necesita continua revisión. En este sentido, pensar en cómo el trabajo educativo puede hacernos «únicos y del montón» a través de la transmisión cultural, implica buscar caminos para responder las interrogantes acerca de qué es aquello que nos es común, nos hace comunes y nos construye como parte de algo en común, y hacer de esto el contenido de la acción educativa.

Bibliografía

Almiron, G., Folgar, L., Romano, A. (2009) «Diccionario del Programa Maestros Comunitarios: aportes para pensar el vocabulario escolar». En: *Revista Quehacer Educativo*, N° 93: «El maestro como constructor de currículo». Febrero, 2009 —Año XIX —FUM —TEP, Montevideo, Pp. 223-227.

Diccionario de la Real Academia Española

Frigerio, G. (2002) «Las instituciones del conocer y la cuestión del tiempo (ensayo)». En:Frigerio, G. (2002) *Educación, ciudadanía y participación. Transformar las prácticas. Elenfoque de resistencia.* Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Frigerio, G. (2005) «En la cinta de Moebius». En: Frigerio, G. y Diker, G. (2005) *Educar:ese acto político*. Editorial Del estante, Buenos Aires.

Frigerio, G. (2009) «Obstinaciones duraderas». En: ADESU (2009) *Educación social: acto político y ejercicio profesional.* MEC/ADESU, Montevideo. Pág. 41 —76.

García Molina, J. (2006) «Tiempo, don y relación educativa». En: Skliar, C. y Frigerio, G.(Comps.) (2006) *Huellas de derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados.* Editorial Del Estante, Buenos Aires [2005]

Martinis, Pablo (2005) «Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria». En: Revista *Andamios*, Año 1, N° 1, Montevideo, noviembre de 2005.

López, Walter y Morales, Marcelo (2013) «3+2 no siembre es 5 (pero puede ser)». En: *Educación y Trabajo. Aportes para una construcción colectiva 2*. MEC, Montevideo.

Ramos, Rosario «Caminando hacia una escuela comunitaria», Documento de la Coordinación Técnica del PMC-CEIP/Mides, Montevideo, 2012

Ramos, Rosario y Nogués, Teresa «Programa Maestros Comunitarios. Maestros Comunitarios: Construyendo la identidad de una escuela comunitaria», Documento de la Coordinación Técnica del PMC-CEIP/Mides, Montevideo, abril de 2013

Ranciere, J. (2007) *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.*Libros del Zorzal, Buenos Aires [1987]

Redondo, Patricia (2004) *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación.* Paidós, Buenos Aires.