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

La escuela y su medio. El Programa Maestros Comunitarios reconstruyendo vínculos. Una aproximación posible…

E. S. Leticia Berrutti

Asistente Territorial. Programa Maestros Comunitarios

leticiaberrutti@gmail.com

Comenzamos aquí un intento por reconstruir la riqueza histórica del vínculo entre la Escuela Pública y el medio en el que se inscribe, con la intención de esbozar algunas reflexiones que nos acerquen al concepto de Escuela Comunitaria que desde el Programa Maestros Comunitarios (PMC) se está intentando construir y promover.

> Hace algo más de medio siglo, los educadores visualizaban una escuela pública abierta y en interacción con el medio social; esta concepción se inscribía en un proyecto político pedagógico[1], el cual otorgaba a lo educativo un valor más allá de las necesidades del mercado y de la función de disciplinamiento y contención social. Actualmente , los nuevos discursos[2] tejen otros entramados conceptuales y delinean otras lógicas analíticas en las cuales la escuela pública ocupa un lugar diferente en el seno de la sociedad y presenta una nueva forma de vincularse con ésta. (Bordoli, 2006:101)

Analizar el vínculo de la Escuela Pública con su medio a través de la historia de la educación de nuestro país, requiere sin dudas hacer mención principalmente a una época de importantes cambios, logros, avances y fuertes discusiones en materia educativa. La coyuntura política y

1 Esta concepción, en tanto proyecto político, tiene una dimensión ideológica y por tanto ilusoria; pero a su vez, al ser designada, al ser puesta en palabras adquiere un valor simbólico y real.

2 Específicamente nos referimos al nuevo discurso educativo inaugurado en la década del 90 en nuestro país a partir de las investigaciones de CEPAL 1990 e implementadas por la llamada «Reforma Educativa» impulsada por la ley presupuestal de 1995. Para profundizar en éste punto ver: Bordoli (2006), Bordoli (2006) y Santos (2006) estos dos últimos en prensa.

económica hizo que desde 1920 y ya con mayor consolidación, hacia fines de esa década proliferaran diferentes propuestas que fueron impulsadas por colectivos de docentes y estudiantes y apoyadas política y económicamente por las autoridades de la época. Si bien algunas de las propuestas se desarrollaron en la Capital y algunas ciudades del interior, la centralidad de la discusión didáctica y pedagógica estuvo puesta en la Educación Rural.

Era un escenario propicio a la incorporación de nuevas ideas.

> En el ámbito filosófico, el pragmatismo nacido en Estados Unidos (…) influyó en Uruguay y América Latina como opción alternativa (a la Escuela Tradicional) que fundamentaba el movimiento de la Escuela Nueva. El pragmatismo se caracterizó por poseer una concepción dinámica de la inteligencia y del conocimiento y se manifestó a favor de la existencia de un continuo en la experiencia. Consideraba la práctica como la prueba de la verdad o del valor de la reflexión realizada». (ANEP, 2007: s/p)

Esta corriente pedagógica y filosófica que se desarrolla durante el siglo XX, tiene a varios autores como sus principales representantes. Así Rousseau sostenía

> Todo lo que no tenemos al nacer y que necesitamos al ser mayores, nos es dado por la educación. (…) Esta educación nos viene de la naturaleza, o de los hombres o de las cosas. El desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza; el uso que aprendemos a hacer de este desarrollo es la educación de los hombres; y la adquisición de nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan, es la educación de las cosas» (…) de estas tres educaciones diferentes solo dominamos la de los hombres; y esto solamente por suposición; porque ¿Quién es el que puede esperar dirigir completamente las palabras y los actos de todos los que rodean al niño? (Navarro; s/d).

Esta última pregunta es central para la perspectiva de la Educación progresista o Escuela Nueva, ya que como también Pestalozzi sostenía, la educación debe promover, motivar las capacidades afectivas, intelectuales y artísticas del niño. De éste mismo modo se incorpora la perspectiva social de la educación, sosteniendo que ésta debe estar al servicio del pueblo, ya que está llamada a la transformación social.

Otros pedagogos y filósofos como Ovidio Decroly o Ana Montessori sostuvieron la necesidad de trabajar desde un método empírico y experimental buscando potenciar las capacidades y posibilidades de desarrollo del niño. La perspectiva de la Escuela Nueva también introdujo como como elemento central que influirá en las experiencias educativas uruguayas, no solo el método de trabajo libre y cooperativo desarrollado con los niños y maestros, si no el estrecho vínculo con las familias de los niños, en el entendido que es desde la experiencia más cercana y conocida del niño que pueden generarse experiencias educativas oportunas que promuevan el desarrollo intelectual y afectivo del educando. En éste último sentido, y como uno de los más importantes referentes de esta nueva corriente Dewey señalaba que el espacio educativo es productor de subjetividad, ligado

estrechamente con las experiencias individuales, en mutua e indisociable convivencia con la naturaleza reinante y predominante, dando sentido/s de pertenencia no solo de los espacios, sino del territorio mismo. El autor planteaba que el problema de la continuidad de las experiencias debía ser el criterio para distinguir aquellas experiencias educativas de las «antieducativas». Plantea que toda experiencia influye en algún grado en las «condiciones objetivas bajo las cuales se tienen experiencias ulteriores» (Dewey, 1945:37). En este sentido si una experiencia deja en los educandos preguntas, curiosidad sobre lo experimentado, fortaleciendo la iniciativa y generando el deseo de continuar experimentando, aprendiendo, podemos decir que estaríamos en presencia de una experiencia educativa.

Estas bases pedagógicas y filosóficas dieron fundamento a muchas de las experiencias educativas impulsadas desde la década de 1920 en Uruguay. En este sentido resulta interesante dar cuenta del recorrido político pedagógico que se genera a partir de las mismas. Hacía comienzos del siglo XX, la propuesta educativa, los programas y contenidos que se brindaban en las escuelas rurales no tenían casi diferencias con los contenidos dados en escuelas urbanas. Esta situación comienza a ser problematizada por un grupo de maestros que a partir de esa época serán generadores de trascendentales cambios en las políticas educativas hacia el medio rural, marcando el acervo pedagógico nacional. Uno de los proyectos que tuvo mayor importancia fue el «Programa para Escuelas Rurales» creado en 1949 por los mismos maestros en el Congreso desarrollado ese año. Donde se plasmaban una serie de características que necesariamente debía cumplir la escuela rural, dándole la especificidad que hasta el momento no tenía. El mencionado programa es producto del recorrido teórico y práctico de éstos docentes que para ese entonces acumulaban una gran experiencia en diferentes propuestas educativas.

Los fundamentos, conceptos y fines del programa, que antecedían al mismo, comienzan con una definición de educación que servirá de marco para el análisis y fundamentación de tales especificidades.

> La educación es un hecho social por el cual un grupo humano transmite a las generaciones que lo suceden, su cultura e ideales. Esta transmisión está condicionada por el medio natural y por el desarrollo económico y cultural de los pueblos y se realiza de acuerdo a fines de superación[3].

Estos fundamentos servirán entonces no solo para definir un currículum diferenciado sino para pensar líneas de acción específicas y una formación de docentes también diferente. «Si bien las ideas y acciones» del mencionado movimiento de maestros que defendió la especificidad de la educación rural

3 Fundamentos, conceptos y fines del Programa para escuelas rurales, Capitulo I, Fundamentos. 1949.

> tuvieron su origen y aplicación en un contexto sociocultural muy particular (propio de un Uruguay aún firmemente identificado con el Estado de bienestar), sus influencias conceptuales se proyectaron mucho más allá de ese período, trascendiendo el medio rural de origen. La fuerza que impulsó la discusión acerca del lugar de la educación y en particular el lugar de la escuela en el medio rural estuvo configurada por una dinámica de denuncia y concientización por parte de los maestros, acerca de la realidad del medio rural. (Santos, 2006: 81)

Es interesante ver como a pesar de que éste programa fue pensado de cara a la realidad rural, sienta las bases de la la pedagogía nacional toda y hasta hoy es ejemplo de un proyecto pedagógico y político para la educación.

La historia de la educación rural, los diferentes proyectos que se gestaron y desarrollaron durante principalmente las décadas del 30 al 60, son el legado más importante que tiene la pedagogía uruguaya sobre el vínculo de la escuela y su medio. De allí que sea tan significativo volver a ellas, estudiar y analizar las propuestas, buscando aprender de esas formas y vínculos.

Si bien sería muy extenso para el presente trabajo recorrer la riqueza de cada una de las experiencias a las que hacemos referencia (misiones socio pedagógicas; escuelas granja; Instituto Normal Rural, núcleos experimentales, entre otras), entendemos trascendente mencionar algunos pasajes para extraer aprendizajes y fundamentos teórico-prácticos que serán sostén de reflexiones y posibles propuestas actuales en y desde las contemporáneas prácticas educativas.

Fundamentaba la propuesta de «Escuelas Granja» Agustín Ferreiro al señalar «la escuela será hasta el último centímetro de superficie comprendido en un círculo de cinco kilómetros de radio. Nada de lo que ocurra dentro de esa zona acaece fuera de ella», por otro lado señala «Todo ser humano, habitante de la zona, sea cual sea su edad y condición será considerado como alumno de la escuela», «la escuela deberá elevar en calidad y cantidad la producción granjera de la zona.» (Cheroni, 1988: 40)

Retomando las sucesivas experiencias de las Misiones Sociopedagógicas, las Escuelas Granja y teniendo como rumbo las afirmaciones realizadas en el programa de 1949 que la Escuela «es el pueblo, porque es la casa de los hijos del pueblo», el núcleo experimental de «La Mina» caminó desde su concepción de educación fundamental[4] hacia un trabajo estrecho entre las escuelas y la población de las zonas, en el entendido que de este vínculo surgen las cuestiones a ser trabajadas y desarrolladas por el núcleo. Asienta su trabajo desde la mencionada concepción que

4 Entendida por el autor como «educación o desarrollo de la comunidad, (…) término que con ligeros matices traducen el propósito de ayudar por la educación a las familias y a las colectividades a obtener un mejor nivel de vida, principalmente por la localización de sus intereses y el empleo de sus propios recursos y valores» (Soler; 2005; 233)

> Diríamos que no le son ajenos los principios generales de la educación, en cuanto toma los intereses del educando, en éste caso la comunidad, como palanca esencial, pretende abarcar todos los sectores de la vida humana, basa su acción en el conocimiento de la realidad por medio de la investigación y, mas que en la abstracción de un ideal a alcanzar, insiste en apoyarse en la realidad para superarla paso a paso, sin ruptura con la concepción que de la vida tienen las gentes (Soler, 2005: 234).

Estas propuestas, entre otras, plantean una nueva forma de concebir la escuela, dando otro sentido a la institución escolar, ya no como espacio único para que niños y niñas aprendan, si no como espacio comunitario, como el lugar donde la idea de una educación para toda la vida se hace posible y se desarrolla desde una perspectiva fuertemente humanista.

Los proyectos mencionados, como tantos otros, fueron entrada la década del 60, desmantelados por las nuevas autoridades, ya que se enfrentaban de forma radical a los intereses y concepciones que desde esa época se asumieron desde las nuevas autoridades de gobierno, culminando con el golpe de Estado en 1973 y la instalación de la dictadura civico-militar. Tal como lo señala Soler:

> «Estas cosas no ocurren porque sí… el poder no admite un sistema educativo que resulte contradictorio con su proyecto político. (…) Al favorecer entre la población una mayor conciencia de sus problemas y al capacitarla para resolver aquéllos cuya solución estaba a su alcance, al estimular la creación de mecanismos orgánicos y estables de acción colectiva, al demostrar que la capacidad del pueblo de ir adelante era tan ilimitada como los problemas mismos y que, tras los primeros pasos, se propondrían otras metas más ambiciosas, el Núcleo había confirmado que la educación es, bajo determinadas condiciones, un importante factor de cambio.» (Soler, 1996: s/p)

A pesar de los intentos de destrucción de estas experiencias[5], ha quedado mucho de ellas, no solo en algunos documentos y relatos sino y esencialmente en la memoria colectiva, desde donde es necesario seguir trabajando por esa recuperación, ya que aprender de las experiencias, aprender de nuestro pasado, es parte del ser histórico, y como seres históricos debemos recuperar ese pasado y buscar redefinirlo en nuestro tiempo. «Una sociedad solo puede reconocerse como tal en la medida en que adopta y resignifica su pasado en su presente». (Marx, 1982: 29)

5 Ignorar los acontecimientos históricos de esa época sería una falta importante con nuestra historia y la credibilidad de los hechos sucedidos. La década de los 60 significó para el mundo un momento de inflexión, particularmente para América Latina fueron años de fuertes movilizaciones obreras y estudiantiles, de reivindicaciones de diferentes movimientos sociales, de levantamientos y revoluciones frente a los gobiernos impuestos por el poder imperialista, luchas por justicia social, por derechos humanos. Pero fueron también y a partir de ello años en donde el fascismo se apoderó de los Estados, castigando todo reclamo, toda movilización, toda palabra, castigando como solo el fascismo sabe castigar, imponiendo sistemas dictatoriales, asesinando, desapareciendo. Si bien estos hechos se dieron en diferentes momentos en los países latinoamericanos, en nuestro país particularmente los años 60 significaron el preámbulo de esos miserables años subsiguientes, donde se interrumpieron muchas experiencias que se venían desarrollando en el área de la educación de la cultura, del arte. Estas experiencias fueron condenadas a desaparecer así como a muchos de sus protagonistas.

A partir de las experiencias presentadas y con la intención de aportar a la construcción del concepto de *Escuela Comunitaria*, es que proponemos analizar desde los constructos escuela-medio y escuela-contexto la propuesta del Programa Maestros comunitarios y como se relaciona con estas históricas construcciones que ha hecho la Escuela Pública Uruguaya con su entorno.

Para esto tomamos como referencia los aportes de Limber Santos y Eloísa Bordoli, los cuales permiten desarrollar este análisis.

Tal como señala Santos, la primer diferenciación entre escuelas y programas estuvo dada hacia 1917 entre escuelas del medio urbano y rural. Pero dicha diferenciación no fue acompañada de una adecuación curricular, ni material ni contextual y mucho menos de formación docente. Así se forma una educación de «segundo orden», frente al contexto urbano. A partir de esta situación es que reaccionaron un grupo de maestros que desde una fuerte producción conceptual, práctica y pedagógica comienzan a construir un nuevo discurso que promoviera los cambios necesarios. Así señala Santos

> … el discurso legitimador de los cambios de política educativa y de la categoría de escuelas rurales distintas a las urbanas estuvo pautado por criterios pedagógicos, con una fuerte base en lo social y en los supuestos didácticos de partida y no en la diferenciación de contenidos a enseñar o en la estructura del ciclo escolar (Santos; 2006; 84).

Los criterios pedagógicos señalados que se comienzan a incorporar a partir de 1933, en el primer Congreso Nacional de Maestros, quedan plasmados en el programa para escuelas rurales de 1949, programa que como ya fue mencionado sentó las bases de una nueva forma de entender la educación y a la escuela pública y el vínculo de ésta con el medio. Se incorpora así, al decir del autor «un dispositivo didáctico consecuente» tomando los elementos más significativos del medio para trabajarlo en las instancias cotidianas con los alumnos a la vez que ofrecer a ese medio lo que está necesitando. En éste último sentido, si bien las expectativas de la influencia de la escuela en el medio era muy fuerte, se logró a través del trabajo y la experiencia de los maestros ubicar el rol educativo de la escuela en el marco de una cooperación comunitaria. Así se señalaba que era necesario «inscribir su lugar y su acción en un conjunto mucho más amplio de voluntades políticas y sociales para que fuese posible cierta incidencia sobre problemáticas estructurales complejas» (Santos, 2006: 85). A este respecto se señalaba por entonces «la escuela sola no puede», haciendo referencia no solo a la necesidad de vínculo con otras instituciones, si no a la relación estrecha y colaborativa con la comunidad vinculada a la escuela.

En Este sentido el vínculo con el «medio» se construye a partir de la comprensión de la escuela como «un espacio y un vehículo portador de objetos culturales que se abre y ofrece al medio social. El vínculo que se entreteje entre la escuela y el medio es el vínculo caracterizado por la valoración recíproca.» A la vez, y como otro elemento constitutivo de éste vínculo, podemos decir que «el

territorio circundante —el ambiente— y el medio social en general se constituyen en un verdadero dispositivo de trabajo didáctico» (Bordoli, 2006: 102). De éste modo y acordando con el análisis que realizan los autores podemos decir que a través del tiempo este vínculoescuela-medio se ha ido transformando, adoptando nuevos significados, es desde estos cambios que nos interesa indagar las nuevas apuestas que el PMC realiza en éste sentido.

Si bien sería muy extenso dar cuenta del marco en el que esos «cambios» del vínculo de la escuela y su medio se dan, ya que es un proceso por demás complejo, producto de innumerables variables políticas, sociales económicas, es importante señalar algunos elementos que explican, al menos de forma breve y escueta, las rupturas acontecidas y los productos de ello. En éste sentido podemos señalar que

> a comienzos de los 70, entran en crisis el industrialismo sustitutivo y el Estado de bienestar, tanto por una nueva revolución tecnológica que reduce la mano de obra por la inflación descontrolada o se desata una feroz lucha distributiva, como por la apuesta del capitalismo central a una reestructuración conservadora del capitalismo (García Delgado, 2003: 163)

Esta situación se profundiza de forma feroz hacia 1990, década en la que se consolida el modelo neoliberal que promueve al mercado como único y primordial regulador de la vida social, dejando al Estado reducido a un mero rol administrativo.

> El Estado se reserva un segundo lugar, dejando el desempeño de funciones que históricamente había asumido y en algunos casos mediante las cuales había logrado legitimidad. Prácticamente el Estado es retirado, transformándose la escuela en el «último lugar de lo público» (Redondo y Thisted, 1999), al que tienen posibilidad de acceder los sectores más empobrecidos de la sociedad. (Stevenazzi, 2008: 24).

Esta realidad inaugura una nueva forma de comprender y enfrentar la educación, «… la lógica cuantitativa, la medición sociométrica que correlaciona situaciones de pobreza con rendimientos académicos ha sustituido otras formas de auscultar el acontecer de la enseñanza» (Bordoli, 2006:109). De esta forma aquellas concepciones educativas donde el medio social le daba sentido a los programas educativos, a los contenidos transmitidos, donde primaba la idea de justicia social o igualdad fueron transformándose, de estar de cara y al servicio del medio social a darle la espalda al «contexto», viéndolo como peligroso y causante de los males de la escuela pública. Al decir de Bordoli «los movimientos discursivos operados han ubicado a lo educativo en el terreno de la técnica, de lo medible, controlable y manejable, despojándolo de su espesura epistémica y subjetiva, y a su vez de su dimensión política e histórica» (Bordoli, 2006: 110).

En este sentido es que se transforma el *vínculo escuela-medio*, de las concepciones defendidas por las experiencias anteriormente mencionadas, caracterizadas por el «desdibujamiento de las fronteras físicas del aula (…) lo que (…) marcaba fuertemente el papel educador de la escuela, frente a la

capacidad enseñante del medio (Santos, 2006: 97) en *vínculo escuela-contexto*, donde aparecen estas perspectivas, cuantitativistas, tecnisistas, nuevos discursos que sostienen un modelo centrado en la eficacia y eficiencia, en los rendimientos y resultados como si tratase de un sistema mecánico dominable por y para los técnicos. En éste sentido y continuando con el análisis que propone Bordoli[6], podemos afirmar que este pasaje del concepto de *medio social* al de *contexto* tiene dos implicancias centrales; por un lado la *pérdida de universalidad,* en la medida en que el medio social buscaba contener a todos los espacios circundantes, escuelas, comunidades, familias, sujetos, todos imprescindibles, más allá de sus condiciones y a partir de ellas, para enriquecer los procesos de enseñanza- aprendizaje transitados en la escuela; el contexto restringe ese vínculo y lo hace prácticamente exclusivo y referido a situaciones de pobreza y exclusión social, dándole centralidad al término, evidenciando lo determinante que es para éstos nuevos discursos la pobreza y la exclusión para la escuela y su propuesta pedagógica. De esta forma, los nuevos *contextos* pasarán a explicar las razones de los fracasos de los escolares pobres. En la medida en que el *contexto* produce fracaso, la propuesta educativa buscará enfrentarse a ese contexto, condenarlo y apartarlo de las mejores intenciones y condiciones que la escuela ofrece. Esta, la segunda implicancia se denominaría *re semantización,* «el contexto se instituye como el afuera que difiere y amenaza al nosotros escolar» (Bordoli, 2006:114).

En el marco de esta concepción de educación, de abordar el vínculo de la escuela con su ambiente circundante, es que hacia el año 2005, irrumpe una nueva propuesta que propone retomar parte del legado de aquellas experiencias educativas desarrolladas en Uruguay hace ya más de 50 años. El denominando Programa de Maestros Comunitarios. Que busca

> construir un nuevo modelo de escuela en los contextos de alta vulnerabilidad social, sobre la base de los numerosos indicadores que revelan la necesidad de diversificar la propuesta educativa en los sectores sociales más desfavorecidos, incorporando para estas escuelas que funcionan en jornadas de 4 horas diarias, mayor tiempo pedagógico para los alumnos así como trabajo con las familias y la comunidad. (ANEP/MIDES, 2006: 6)

Tiene por objetivos:

> Mejorar la interrelación entre la escuela y la comunidad de forma de reducir la deserción escolar. El maestro comunitario desarrolla con las familias una serie de estrategias de forma de aumentar el capital social familiar y las posibilidades de apoyo a la tarea escolar de los niños.

Así como

6 Para profundizar en éste análisis véase: Bordoli,E; «Metamorfosis de un discurso, una nueva forma de entender la relación escuela-medio» en Martinis, P. (compilador) *Pensar la escuela más allá del contexto*; Psicolibros Waslala; Montevideo, 2006.

> Brindar apoyo pedagógico específico a los niños con bajo rendimiento escolar. El maestro comunitario tiene la tarea de brindar un espacio de enseñanza abierto y flexible, basado en metodologías activas y variadas, que permitan atender la diversidad en los distintos ritmos de aprendizaje y promuevan el mayor grado posible de interacción y participación de los alumnos. (ANEP/MIDES, 2006: 6).

Por otro lado y en diálogo con los objetivos generales del programa, desde la actual coordinación[7] del PMC se plantea «Hacer partícipe a la comunidad de la función pedagógica de la Escuela a través de un proyecto de Escuela Comunitaria» (Ramos; 2012;1) es unos de los objetivos de la coordinación del Programa Maestros comunitarios y una intencionalidad que se explicita en sus acciones y propuestas.

Podemos afirmar a partir de lo señalado que existe una definición acorde con la historia del propio programa de habilitar otras formas de actuar de la escuela como colectivo (Infamilia/CEIP, 2011: 1) que redunde no solo en el proceso de aprendizaje de los niños, si no en sus familias y en la comunidad toda.

Este objetivo implica un desafío muy grande para el Programa y particularmente para los maestros y las instituciones de las que son parte. Se trata de profundizar los objetivos y estrategias comunitarias que desarrollan los maestros, ya no como parte de otra línea de trabajo, si no como parte de un proyecto institucional y colectivo, que apuesta, tal como lo señalaba Soler hace ya varias décadas, a «… contribuir por medio de la educación, a que las familias y las colectividades puedan alcanzar sus propósitos esencialmente por (…) la localización de sus intereses y el empleo de sus propios recursos y valores» (Soler, 2005: 233).

Tal como en las experiencias históricas mencionadas, este Programa tiene actualmente el, desafío de transformar los espacios cotidianos de las familias en espacios educativos, en éste sentido entendemos que el «espacio educativo» se transforma. Ya no como sinónimo de institución, ya no como algo estático, fijo, sino como resultado de múltiples y diversos recorridos. El espacio se conforma por interrelaciones; y la espacialidad es condición de la multiplicidad de esas interrelaciones. «El espacio se constituye a través de interacciones, desde lo inmenso de lo global, hasta lo ínfimo de la intimidad». (Massey, 2005: 205) Se hace imprescindible pensar el «espacio» como acontecimiento, donde se juegan una multiplicidad de elementos que tienen que ver no solo con la subjetividad que «los otros» van construyendo con sus propias trayectorias, sino también con como éstas se entrelazan con las determinaciones propias del territorio. Entender, o bien dar cuenta del espacio como «superficie resultante» de estas múltiples determinaciones que se afectan las unas a

7 La Coordinación del Programa Maestro Comunitarios está actualmente integrada por la Coordinadora Maestra Inspectora Rosario Ramos; La Maestra adjunta a la coordinación Teresa Nogués y la Administrativa Alejandra Loprete. Trabajan en conjunto con la coordinación cuatro Asistentes Territoriales: Bach Licenciatura en Ciencias de la Educación, Rodrigo Aguilar; Educadora Social Leticia Berrutti; Educadora Social Lucía Debezies, Antropóloga Luciana Vyeites.

las otras y así conviven, se desarrollan, crecen y cambian, es comprenderlo desde un «principio de complejidad», donde los acontecimientos se vislumbran como procesos, como sucesivas interrelaciones que no poseen un orden y que no son explicables aisladamente. Alude a la coexistencia de distintas y diversas fuerzas, que se manifiestan siendo antagónicas, complementarias y simultáneas.

Así entendemos que el espacio educativo se transforma en espacio resultante de la construcción de múltiples relaciones, la relación que construyen educador y educando, la relación que como sujetos creamos con el medio, la relación que construimos ambos con los contenidos puestos en juego en ese vínculo. El espacio educativo es resultante de «lo educativo» que acontece, pero también resulta del vínculo naturalmente recíproco con esa multiplicidad de determinaciones que hacen a la comunidad y al territorio[8] . Se hace necesario comprender al espacio educativo como una especie de simbiosis entre los sentimientos personales, lo simbólico y lo colectivo.

El espacio educativo que se construye desde el PMC, retoma y cobra este mismo sentido, siendo productor de subjetividad, ligado estrechamente con las experiencias individuales, en mutua e indisociable convivencia con la naturaleza reinante y predominante, dando sentido/s de pertenencia no solo de los espacios, sino del territorio mismo. Retomando el «principio de continuidad de la experiencia» que desarrolla Dewey, buscando construir ambientes que posibiliten y conduzcan a vivenciar experiencias que faciliten el crecimiento. De esta forma es imprescindible conocer y transitar por los espacios físicos y sociales que existen, con los que conviven los educandos, como forma de extraer de ellos todo lo que posean para poder fortalecer experiencias que sean valiosas. En éste sentido podemos afirmar que los maestros comunitarios provocan esta continuidad educativa, desdibujando por momentos, como señalaba Santos, los límites de la escuela haciendo de todos los espacios, comunitarios, domésticos, familiares, espacios educativos. Ciertamente podríamos señalar que esta tarea pedagógica y comunitaria tiene que ver con lo que García Molina llama «*enriquecer el medio*», concepto que refiere específicamente a generar mayores oportunidades para la adquisición de aprendizajes. No solo se trata de colmar un espacio con símbolos y estímulos, un espacio más cálido, mejor organizado, sino que se trata de tener en cuenta el espacio, el tiempo y los ritmos. Enriquecer el medio, favorecer las experiencias ricas y valiosas tiene que ver con tener en cuenta las particularidades sin desconocer la totalidad, significa conocer a cada uno de los sujetos con los que trabajamos, pero también su entorno, su familia, sus espacios y adultos de referencia, significa conocer ambas formas de ser y estar, las potencialidades y los aspectos que obstaculizan la generación de experiencias valiosas, educativas. Esta es en definitiva la tarea del Maestro comunitario, y el desafío del PMC, recuperar el deseo de aprender de los niños a través de la

8 Entendido como *«territorio diverso»* (Mançano Fernandes, 2008), como totalidad de relaciones de poder, políticas, administrativas, de parentesco, etc. Un territorio que por tanto no es unidimensional, donde se expresa la totalidad social, con sus actores, sus intereses y también sus conflictos.

recuperación del vínculo entre la escuela y su medio potenciando la generación de estas experiencias significativas.

De éste modo es que podemos acercarnos a la construcción de una Escuela Comunitaria, incorporando una mirada histórica, recuperando el saber pedagógico y social de las experiencias educativas desarrolladas en Uruguay, a la vez que buscar nuevos diálogos institucionales, comunitarios, interpersonales.

Desde esta perspectiva podríamos afirmar que la noción de Escuela Comunitaria puede ser pensada y reflexionada desde al menos dos niveles. Un nivel intrainstitucional *la escuela en sí,* donde se desafían los formatos tradicionales de enseñanza, a la vez que se ve interpelada la relación maestro- alumno y maestro-maestro. Un segundo nivel interinstitucional y comunitario *La escuela para sí* centrado en el vínculo de la escuela con su medio, donde el desafío se centra en la posibilidad de otros nuevos vínculos y diálogos de la escuela y su comunidad, con nuevas formas de circulación de esa comunidad por el espacio escolar, reconfigurando la dinámica cotidiana de la escuela.

La propuesta promueve la posibilidad de «*alojar*» a la comunidad, en el entendido que

> El alojamiento es la forma de hacerse en relación con la inconsistencia de una presencia. Podemos advertir en esta operación un desplazamiento. No es la escuela de hospitalidad, del albergue de las heterogeneidades, si no que es la escuela que aloja (Derrida, 2000). Mientras que la hospitalidad acepta un componente extraño y lo alberga de un modo que no se deja alterar, el acto de alojar supone un principio de implicación, al alojar a la comunidad, (…) también se alojan nuevas formas de relación social, nuevas formas de producción de lazo con las presencias inconsistentes (Sztulwark y Duschatzky, 2005: 194)

La Escuela conformada «para proteger de la desprotección social» (Migueles, 2012:50) se ha visto interpelada por las contemporáneas construcciones de protección e identidad generadas en otros espacios sociales.

> Algo hay en ese espacio que fue ocupado por quienes han sido expulsados de un sistema de derechos. Un agrupamiento de sujetos hizo del significante excluido, letra fundación y nombre: piqueteros, cartoneros, desalojados; barrios en pie, los sin techo. Estos lugares de pertenencia e inclusión desde el mas absoluto desarraigo no pueden dejar de ser mirados, se nos imponen en la calle, en el sitio de fantasía que ocupa el lugar del desamparo: la intemperie (Arredondo, 2005:155).

De esta forma la Escuela está llamada a alojar a la comunidad de *la intemperie,* estos *extranjeros, los otros,* que como tales nos interpelan, preguntan, cuestionan, participan, transitan.

> Lo otro, en la medida misma que es lo otro, nos cuestiona, nos pregunta. Nos cuestiona en nuestros supuestos saberes, en nuestras certezas, en nuestras legalidades, nos pregunta por ellas y así introduce la posibilidad desierta separación dentro de nosotros mismos, de

> nosotros para nosotros. Introduce cierta cantidad de muerte de ausencia de inquietud, allí donde tal vez nunca nos habíamos preguntado o donde hemos dejado ya de preguntarnos, allí donde tenemos la respuesta pronta, entera, satisfecha, la respuesta allí donde afirmamos nuestra seguridad, nuestro amparo. Amparamos pues a lo otro, al otro, lo alojamos, hospitalariamente, lo hospedamos y ese otro. Ahora por nosotros amparado nos confronta con ese ahora nuestro desamparo. (Derrida, 2000: 7-8)

La Escuela Comunitaria como propuesta debería poder tomar el desafío que propone Derrida, dejarse permear, cuestionar, afectar por y con la comunidad, asumiendo en la construcción de las trayectorias pedagógicas de los sujetos el conocimiento y estrecho vínculo con su comunidad, su familia, sus vínculos más cercanos. Este aspecto caracterizaría esa *Escuela para sí*, como espacio abierto a la diversidad, interistitucional, de diálogo, dispuesto a *ponerse a buscar, huir de la herencia.* Tal como señala Frigerio «ésta es una posición no siempre confortable, pero ofrece la confianza de saber que, en la búsqueda, algo podrá ser hallado.» (Frigerio,2007:324)

Esta referencia a la inconformidad, habla de la ruptura con el *pasado construido como tradición.* Una tradición que es contingente, que limita la incertidumbre, permite un anclaje en el tiempo y sostiene la posibilidad de predecir o anticipar un futuro (Fattore, 2007:16).Esta seguridad que provocan las estructuras y formatos escolares «modernos» es la que sostiene todavía una identidad institucional. Las rupturas necesarias que nos impone la *posmodernidad*[9] provocan miedo incertidumbre, tal como señala Bauman descomponiendo las seguridades instaladas por la modernidad, desarrollando el «arte del desencuentro». (Bauman,2004:175).

Este nuevo «arte» permea las instituciones sociales, dentro de ellas fuertemente las instituciones educativas. La escuela comunitaria como proyecto se enfrenta de este modo a *intemperie*, los *extraños*, *el desencuentro*, *la sociedad de riesgo*[10] donde circula una aparente libertad de todos y para todo, pero tal como nos advierte Zizek, «la libertad de decisión de la que disfruta el sujeto en la sociedad de riesgo no es la libertad de alguien que puede escoger libremente su destino, si no la libertad angustiante de alguien constantemente obligado a tomar decisiones sin conocer las consecuencias» (Zizek,2001:359)

---

9 Concepto desarrollado por algunos autores contemporáneos, que comienza esencialmente por el análisis del arte en todas sus expresiones y que luego se traslada a todas las esferas de la cultura. Con matices refiere a los cambios en, las relaciones de poder, la comunicación, el mercado, el rol del Estado, etc, que se dan a partir del «pasaje» de la «modernidad» sus características, concepciones, recorridos y determinaciones, a un «estado de cosas» diferente, globalizado, liberalizado, mundializado. Parecería ser que la posmodernidad descompone rápidamente las «seguridades» que la modernidad se había encargado de instalar en las sociedades. (Bauman, 2004)

10 La sociedad actual a la que algunas llaman «sociedad de riesgo» habla de «una modernización que antropologiza, cuestiona, problematiza las representaciones colectivas de la modernidad operando para ellos desde el referente moderno de la reflexividad del sujeto, esto es, su capacidad de juicio frente a la vida cotidiana» (Gaviria, 2006 en Baquero, Diker y Frigerio,2007:22)

A esta libertad nos vemos enfrentados todos, con más o menos incertidumbre, con más o menos posibilidades.

La Escuela, tal cual fue pensada, como una institución reproductora de la cultura dominante, capaz de educar de la misma forma a todos, se encuentra en claro proceso de desarticulación. En éste proceso se abren sucesivos desafíos, no solo de apertura y cambio sino de reafirmación de su función de educar, ya no desde las mismas estructuras pero si con la misma finalidad.

De algún modo, la escuela comunitaria, como horizonte, es un desafío a la vez que una forma de dar cuenta de una vida escolar que se afirma en formas de hacer indeterminadas. Es apostar a una transformación que advierte que «No es el imperativo de la ley, la apelación a los comportamientos esperados, la sanción emanada de una anterioridad fundadora de la vida social lo que ordena la relación, si no la actividad de un pensamiento que ensaya diversas formas de diálogo, sin garantías previas» La invitación es a «la posibilidad de un devenir, de un movimiento de afectación que no se clausura, si no que da lugar siempre a otra cosa en el flujo inacabado de una práctica de intercambio» (Sztulwark y Duschatzky, 2005: 199)

Ese devenir al que hacen mención los autores toma cuerpo en el concepto de Escuela-agenciamiento[11], el cual aporta, desde nuestro punto de vista a la construcción de una Escuela Comunitaria en tanto

> amplía las potencias de actuar, produce un territorio que interrumpe —aunque precariamente— la dispersión y compone un vínculo o crea condiciones para ensayar formas de ligadura social. No instala regularidad ni necesariamente produce un escenario consistente, pero pone en evidencia la activación de algún posible (Sztulwark y Duschatzky, 2005: 201)

Desde esta perspectiva nuestro concepto a construir parece más posible, en tanto la escuela agencia «una sutil línea de encuentro», un diálogo posible, caminos más comunes en el acompañamiento de las trayectorias de aprendizaje de niños y niñas, nuevas configuraciones en las estructuras institucionales locales.

Bibliografía

ANEP. (2007). «Breve historia de la educación uruguaya», documento de discusión

Arredondo, M (2005) «La calle me protege». Reflexiones acerca del trabajo en Hogares de Menores en la Provincia de Buenos Aires

11 «Pensar en términos de agenciamiento en la escuela contemporánea es descartar el Ideal de Alumno creado hace más de cien años (…) comenzar a tener en cuenta cómo los niños-as se agencian, se apropian de los saberes de nuestra época articulando lo diverso en éstos, tanto como se apropian de los tiempos cronológicos y virtuales en que viven, de los espacios reales y virtuales que ocupan, de los modos de comunicarse; el agenciamiento siempre se referencia a un momento histórico y social.» Publicado en (http://www.santafe.gov.ar/)

Bauman, Z.(2004) *Ética posmoderna*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires

Berrutti,L,(2008) «La Educación Social en el medio rural un espacio necesario», Monografía de grado, Carrera Educación Social. CENFORES. Montevideo.

Bordoli,E, (2006) «Metamorfosis de un discurso, una nueva forma de entender la relación escuela-medio» en Martinis P (compilador) *Pensar la escuela más allá del contexto*; Psicolibros Waslala; Montevideo.

Cheroni Pino, R (1988) *Tradición y Actualidad en el Pensamiento Pedagógico de Agustín Ferreiro* (primer premio Concurso anual de Ciencias de la Educación, Administración Nacional de Educación pública (ANEP), Depto de publicaciones e impresiones.

Ceberio , Glazátova;(1982) *Economía política*, Editorial Progreso; Moscú.

García Delgado, D (2003) *Estado-nación y la crisis del modelo. El estrecho sendero*, Norma; Buenos Aires

Derrida,J (2000) *La hospitalidad* Ediciones de La Flor. Bueno Aires.

Dewey, J.(1945) *Experiencia y Educación*, (cuarta edición). Editorial Losada, SA, Buenos Aires

Navarro M.L, *Antología de Rousseau*, Textos pedagógicos, Editorial Losada, SA, Buenos Aires.

Mançano Fernandes (2008) *Acerca de la tipología de los territorios*.

Migueles,A (2012) *Sentidos atribuidos a la buena enseñanza… (en las escuelas de contexto de pobreza)*. Fundación La Hendija; Paraná Argentina

Massey D.(2005) «La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones» en *Pensar este tiempo, espacio, afectos, pertenencias* comp. Leonor Arfuch, Editorial, Paidós, Bs. As

Santos, L (2006) «Una historia de ausencias, las políticas educativas del estado uruguayo hacia el medio rural en el decenio 1994-2004» en *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas* Martinis, y Redondo (comps.), Editorial del estante, Buenos Aires

Santos, L, (2006) «La escuela pública Uruguaya, de la escuela en el medio a la escuela de contexto» en Martinis, P., (compilador) *Pensar la escuela más allá del contexto*; Psicolibros Waslala; Montevideo

Semanario *Marcha*, N° 293, 3 de agosto de 1945, Montevideo.

Soler, M. (1996) *Vida y educación rural en América Latina*, Montevideo.

Stevenazzi, F: (2008) «Entre educar y contener, caras de una escuela de Jornada Completa». Tesis de maestría. Directora: Mag. Patricia Redondo. Codirector: Mag. Pablo Martinis. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)-Sede Académica Argentina. Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Buenos Aires.

Zizek, S. (2001) *El espinoso sujeto. El centro ausente de la antropología política*. Editorial Paidós, Buenos Aires.