

Maestras Comunitarias y Maestros Comunitarios

CUADERNO DE NOTAS IV



ARGENTINA
Con vos, siempre.



**Ministerio de
Educación**
Presidencia de la Nación



Maestras Comunitarias y Maestros Comunitarios



CUADERNO DE NOTAS IV

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

**MINISTRO DE
EDUCACIÓN DE LA NACIÓN**

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN

Prof. María Inés Abrile de Vollmer

JEFE DE GABINETE

Lic. Jaime Perczyk

**SUBSECRETARIA DE
EQUIDAD Y CALIDAD**

Lic. Mara Brawer

**DIRECTOR NACIONAL
DE POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS**

A.S. Pablo Urquiza

**COORDINADOR DE
PROGRAMAS INTERSECTORIALES**

Lic. Alejandro Garay

**COORDINADORA
CENTROS DE ACTIVIDADES INFANTILES**

Lic. Adriana Fontana

Índice

Notas para las maestras comunitarias y los maestros comunitarios (MC)	7
Introducción.....	7
La educación como acción política	8
La enseñanza desde una perspectiva socioeducativa	9
La igualdad como punto de partida	10
La confianza como modo de relación	11
La escuela como lugar para la alegría cultural	12
Espacios de intervención y líneas de acción	14
Con el equipo institucional del CAI.....	14
Con los directivos y los maestros de la escuela	15
Con los niños y las niñas.....	15
Con las familias	16
Estrategias	17
Tiempo de estudiar: con los niños y las niñas en la escuela, en el CAI o en un espacio comunitario	17
La escuela en casa: con las familias en el hogar	18
Las familias en la escuela: con las familias en la escuela, en el CAI o en un espacio comunitario	20
Bibliografía citada, consultada y recomendada	21

Desbautizar el mundo,
sacrificar el nombre de las cosas
para ganar su presencia.
(...)

El oficio de la palabra,
más allá de la pequeña miseria
y la pequeña ternura de designar esto o aquello
es un acto de amor: crear presencia.

El oficio de la palabra
es la posibilidad de que el mundo diga al mundo,
es la posibilidad de que el mundo diga al hombre.

La palabra: ese cuerpo hacia todo
La palabra: esos ojos abiertos.

Poesía vertical I
Poema 40
Roberto Juarroz

Notas acerca de las maestras comunitarias y los maestros comunitarios -MC-

Introducción

En este cuaderno se incluyen algunas notas para las maestras comunitarias y los maestros comunitarios² (de aquí en adelante MC) que se desempeñan en el proyecto **Centros de Actividades Infantiles -CAI-**³.

Son notas; aportes, relatos, recortes de experiencias de otros y propias; ideas principales de lecturas hechas en diferentes momentos de nuestro recorrido por la educación; notas que hemos “guardado”; apuntes que nos ayudaron cuando tuvimos que enseñar. Frente al desafío de la enseñanza, las clásicas preguntas de todo maestro y maestra aparecen cada vez: qué enseñamos; cómo; para qué.

Abrir los CAI, y proponer en el marco de este proyecto una figura como la del MC, implica volver a estas preguntas pero desde una perspectiva particular: ¿qué tiene que enseñar un MC que forma parte de un CAI? ¿Cómo? ¿Para qué? ¿Cuándo y dónde enseña el MC?

Las notas que siguen pretenden dar algunas respuestas.

Desde ya, no son las únicas posibles y esperamos ampliar este cuaderno con el aporte de todos los que trabajamos en el proyecto.

-
2. Desde el año 2005 se implementa en Uruguay el Programa Maestros Comunitarios (PMC). Tomamos este programa como un marco de referencia muy valioso para el proyecto CAI. Las actividades y estrategias a las que recurren las maestras comunitarias resultaron de gran inspiración para estas notas. Asimismo, la Coordinadora de este programa, Graciela Almirón, nos ha brindado ideas, reflexiones y materiales del PMC y ha participado en los Encuentros Nacionales y Regionales en el 2010, compartiendo generosamente su experiencia con todos los integrantes de los equipos CAI.
 3. Véase el *Cuaderno de Notas I: Proyecto Centros de Actividades Infantiles -CAI-*.

La educación como acción política

*(...) es la naturaleza misma de la práctica educativa la que conduce al educador a ser político. Como educador yo no soy político porque quiera sino porque mi misma condición de educador me lo impone.*⁴
Paulo Freire

Las y los MC son ante todo maestras y maestros, y como MC, se desempeñan en la escuela pública.

Los CAI son un proyecto de la escuela pública, del Estado Nacional y los Estados Provinciales que, en conjunto, promueven e implementan, a través de los Centros, **una política orientada a la igualdad y la calidad educativas con el objeto de contribuir a la justicia social**⁵. Desde esta perspectiva queda claro que concebimos la acción educativa, y por tanto la tarea de los y las MC, como una acción política.

Lo que hacemos en la escuela, el contenido que elegimos enseñar, la forma en que lo hacemos, la mirada respecto de las infancias y todo lo que rodea a la situación de enseñanza, constituyen y ponen en evidencia la dimensión política del acto educativo.

Lo seguimos a Paulo Freire, cuando dice:

*“...hay otra instancia constitutiva de la situación educativa, algo que va más allá de la situación educativa, y que sin embargo forma parte de ella. No hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula, que no tenga que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías. Desde el punto de vista técnico, esta instancia, en filosofía de la educación, recibe el nombre de direccionalidad de la educación. (...) es justamente la direccionalidad la que explica esa cualidad esencial de la práctica educativa que yo llamo la politicidad de la educación”.*⁶

4. Freire, P. (2003) *El grito manso*. Bs. As. Siglo XXI, p.41.

5. Véase el *Cuaderno de Notas I: Proyecto Centros de Actividades Infantiles -CAI-*.

6. Freire, P, ob.cit, p.42.

La enseñanza desde una perspectiva socioeducativa

*Hay barrios enteros que revelan su secreto en los nombres de las calles.*⁷

Walther Benjamin.

Las y los MC enseñan; son maestras y maestros pero el CAI exige hacerlo desde una perspectiva socioeducativa. Esto significa que su tarea, si bien contempla lo escolar, se desarrolla en otros espacios y tiempos. Y con otros objetivos, aunque complementarios a los que plantean los maestros y maestras de la escuela⁸.

El contexto social, comunitario y familiar son ámbitos de intervención específicos del MC; las estrategias pedagógicas que implementa se desarrollan en estos ámbitos, lo que le permite y exige al mismo tiempo generar propuestas de enseñanza alternativas a las que se desarrollan en la escuela.

Los MC enseñan en la mesa de la cocina o en el patio de una casa. Alrededor de la mesa está la familia; este contexto particular pone condiciones y ofrece otras posibilidades a la propuesta de enseñanza.

Los MC enseñan cuando proponen un taller en el que participan las familias.

Los MC enseñan cuando ayudan a los niños y a las niñas a resolver la tarea escolar pero también enseñan cuando los ayudan a “formarse” como estudiantes.

Los MC enseñan cuando van a las casas de los niños y las niñas, conversan con los adultos de esa familia re-editando y revitalizando el contrato escuela-comunidad.

Los MC enseñan, pero no tienen un currículum escolar y oficial al que ajustarse. Pueden hacer lugar a “la justicia curricular” de la que habla Connell (1997). El currículum de los MC es el mundo cultural que rodea a los niños y las niñas y también el que está allá en el horizonte más lejano.

Las y los MC **enseñan en el marco del CAI**. El contexto particular del CAI puede modificar las características del dispositivo escolar tradicional⁹ pues parte de la tarea se desarrolla los sábados o en otros espacios que el aula (los hogares, centros comunitarios, etc.) y en

7. Benjamin, W. (1992) *Cuadros de un pensamiento*, Buenos Aires, Imago Mundi.

8. Los maestros y maestras de la escuela sin duda contemplan lo familiar, lo comunitario y lo social, pero su espacio y tiempo de intervención es en la escuela.

9. El dispositivo escolar tradicional tal como lo conocemos, es una construcción histórica y, como tal, es susceptible de modificaciones. Desnaturalizarlo habilita la posibilidad de pensar y construir experiencias pedagógicas alternativas. Para profundizar la lectura acerca del modelo hegemónico de educación y los dispositivos que constituyen la institución escolar moderna, ver: de Pineau, P; Dussel, I, y Caruso, M. (2001) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós Cuestiones de Educación. También Trilla, J. (1999) *Ensayos sobre la escuela*. Alertes, Barcelona. Y Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid, Ediciones Morata.

horarios distintos a los del turno escolar. Estas coordenadas diferentes dibujan escenarios donde pueden pasar *otras* cosas. Por ejemplo, que se encuentren chicos de distintas escuelas y que se haga más grande el grupo de compañeros, que surjan nuevas amistades. Que también se encuentren más maestros y con más tiempo para desarrollar actividades vinculadas al arte, a la ciencia, al deporte, a lo lúdico. Que se amplíen las posibilidades de encuentro, en que las familias y la comunidad pueden enseñar y aprender junto con los niños.

El CAI, nos decía Mirta Torres, puede verse “*como un lugar en el que hay plena la libertad para recrear la enseñanza y la transmisión cultural; pero... estamos en la escuela. Y si estamos en la escuela, no se puede hacer cualquier cosa*”¹⁰.

La igualdad como punto de partida

(...) *el granito de arena se había introducido ya por azar en la maquinaria*¹¹.
Jacques Rancière

En 1818 Joseph Jacotot enseña literatura en la Universidad de Louvain, cuando el azar o las circunstancias lo llevan a emprender lo que se definirá como una verdadera aventura intelectual. ¿Por qué? ¿Qué hace Jacotot?¹² Enseña creyendo en **la igualdad de las inteligencias**. Supone que el “otro”, el alumno, desde el punto de vista intelectual, es un igual. Todo puede aprenderlo, todo puede comprenderlo.

Esta historia nos abre la pregunta acerca del Otro en la pedagogía. Así, la pregunta de la pedagogía no es por los métodos sino por el Otro.

10. Exposición realizada en el marco del Primer Seminario Nacional de Formación e Intercambio de Maestros Comunitarios. Huerta Grande, Córdoba. Noviembre de 2010.

11. Rancière, J. (2002) *El maestro ignorante*, Barcelona. Laertes.

12. Jacques Rancière cuenta la experiencia de Joseph Jacotot, un maestro que habla exclusivamente francés y una gran parte de sus alumnos sólo habla holandés. Consigue una obra publicada en los dos idiomas y a partir de ello le pide a sus alumnos que “aprendan el texto en francés ayudándose con la traducción”. La respuesta de sus alumnos lo sorprende, entonces les pide que escriban en francés lo que pensaban de lo que habían leído. Nuevamente la sorpresa: sus alumnos escribían en francés y nadie les había explicado. Él no les había dado ninguna explicación sobre los elementos de la lengua. Ellos solos buscaron las palabras francesas que correspondían a las palabras que conocían y las justificaciones de sus desinencias. Ellos solos aprendieron cómo combinarlas para hacer oraciones francesas, frases cuya ortografía y gramática eran cada vez más exactas a medida que avanzaban en el libro: eran frases de escritores y no de escolares. Rancière, J. (2002), *El maestro ignorante*. Barcelona. Laertes, p.12.

¿Quién es el Otro de la pedagogía?

Rancière-Jacotot dan una respuesta: el Otro es un igual. Puede darlo y comprenderlo todo.

Desde esta concepción, la igualdad es un punto de partida; todos los hombres tienen la misma inteligencia. Desde este principio, la tarea del maestro consiste en la emancipación del alumno; es decir, instarlo a utilizar su propia inteligencia, alentarle a actualizar su capacidad y sostenerlo en este proceso. “Maestro es quien mantiene a quien busca en su camino, en donde él es el único que busca y no deja de buscar” (Rancière, 2002: 50).

La obra de Rancière es polémica, potente, irreverente quizás; interroga todos los principios de la pedagogía tradicional. Desde ya recomendamos su lectura completa. Esto tan sólo quiso ser como un granito de arena en nuestras formas de preguntar; o mejor dicho, una interrupción en las respuestas que nos damos, casi por costumbre.

La confianza como modo de relación

*(...) la palabra sola no puede salvarnos, pero no nos podemos salvar sin la palabra.*¹³
Ivonne Bordelois

Tomamos los aportes de Laurence Cornú (1999; 2002) quien plantea que la confianza es una apuesta a la conducta futura del otro, y en este sentido, una relación con lo desconocido. No sé lo que el otro va a hacer; confío en él; aún cuando no sé qué hará, le abro las puertas, le hago lugar, le entrego (mi) y escucho (su) palabra. Confío.

Y si el niño confía, no sólo estará evitando el fracaso sino que habrá iniciado un camino para salir de la rutina, de la repetición, de la desesperanza, del destino asignado por las previsiones sociológicas, psicológicas y políticas. La confianza en el otro es lo que permite hacer engañoso todo pronóstico.

La confianza reposa no tanto sobre pruebas sino sobre ficciones; la ficción de la palabra enunciada es lo que constituye al ser como sujeto. Nombrar, pronunciar el nombre de este ser desconocido, que aún no habla es afirmarlo como sujeto, apostar por él, tener confianza en que un día responderá a ese nombre otorgado: presunción del pasado (filiación paterna) y del futuro de este nuevo hombre¹⁴.

13. Bordelois, I. (2004). *La palabra amenazada*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

14. Cornú, L. (2002). “Responsabilidad, experiencia, confianza” en *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Frigerio, G. (comp.), Buenos Aires, Santillana.

La confianza no se logra por obligación. Se “gana”, se sostiene. Y hay que sostenerla, sobre todo, en situaciones complejas, en situaciones de conflicto que parecen ponerla en tela de juicio e interpelarla.

Como señalamos, la confianza se refiere a un modo de relación. Sin embargo, las partes que componen esa relación no tienen el mismo grado de responsabilidad en ese vínculo. Concretamente, aquí, cuando hablamos de confianza nos referimos fundamentalmente al modo en que un adulto se posiciona como tal frente a un niño. *Dar o tener confianza en el niño* supone apostar a sus capacidades, hacerlas crecer, renunciando progresivamente al poder que el adulto ejerce sobre el niño.

La confianza también se apoya en algunas convicciones básicas que permiten dar sustento a la tarea del educador: todos pueden aprender si se les ofrecen las condiciones pedagógicas adecuadas para ello. Meirieu (2001) sostiene que la educabilidad debe ser considerada un axioma indemostrable. En este sentido, tal como plantea Siede (2008):

“Nadie es dueño del futuro de los otros ni puede anticipar hasta dónde llegarán en su vida y en su aprendizaje. Por eso la educabilidad no puede ser una condición de ingreso sino una convicción indiscutible: educaremos contra viento y marea, al máximo de nuestra capacidad, porque no tenemos derecho a poner un techo a nuestros alumnos” ¹⁵.

La escuela como lugar para la alegría cultural

*(...) una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad*¹⁶.
Jacques Hassoun

Snyders (1987) se pregunta por la alegría en la escuela: ¿Aporta la escuela a los niños y las niñas una alegría semejante a los esfuerzos que le reclama? Siguiendo este planteo, en nuestro país podríamos formularnos la pregunta del siguiente modo: ¿cómo podemos transformar la escuela para que los trece años de escolarización obligatoria sean trece años hechos para la alegría cultural?

15. Siede, I. (2008) *El derecho a la educación como política educativa*. En: Hacer Escuela...entre todos. PMC Año 1, nº 1. (p.32) Montevideo. Uruguay.

16. Hassoun, J. (1996), *Los contrabandistas de la memoria*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires.

El autor se refiere a la alegría cultural, apostando a **la renovación de los contenidos culturales**.

“La fuente de la alegría no la busco primero en los juegos, ni en los métodos agradables, ni en las relaciones simpáticas entre los maestros y los alumnos (...) tampoco renuncio a ninguno de estos valores pero cuento con encontrarlos como consecuencias y no como causas primeras. Quiero hallar la alegría en la escuela, en lo que la escuela ofrece de particular, de irremplazable. Un tipo de alegría que sólo ella puede proponer o, cuanto menos, está en mejor posición para hacerlo: ¿cómo sería una escuela que tuviera la audacia de apostar hasta el final por la alegría de la cultura? (Snyders, 1987: 21)¹⁷.

Snyders define la pedagogía como el conjunto de esfuerzos que debe realizar la escuela para que todos los alumnos tengan acceso, participen y disfruten de la alegría cultural. Sin desconocer las marcas identitarias y culturales con las que los niños cuentan, se trata de poner a su disposición también aquellos productos culturales que forman parte del patrimonio de la humanidad. Esto supone generar las condiciones pedagógicas necesarias para su pleno disfrute, ofreciendo desde la escuela “las grandes obras”, guiando a los niños en su abordaje. “Las grandes obras” son de todos y están hechas para todos, dice Snyders (1987: 75). Nos permiten tomar conciencia de nosotros mismos y de los otros, de los desafíos que nuestra época nos impone. “Necesito la cultura para que el mundo me resulte más comprensible y más próximo” (Snyders, 1987: 69), en la medida en que me abre el mayor número de horizontes posibles, lo que posibilita también la creación de *algo nuevo en el mundo*.

Estas primeras notas sobre la **politicidad de la educación, la igualdad, la confianza y la alegría cultural**, más que señalar *lo que hay que hacer*, contribuyen al debate acerca de la enseñanza y de la tarea cotidiana; incluso –si se quiere– acerca del sentido de la pedagogía y de la relación entre educación y política.

17. Snyders, Georges. *La Alegría en la Escuela*, Barcelona, Paidotribo, 1987.

Espacios de intervención y líneas de acción

Los diferentes espacios de intervención en los que los y las MC tienen participación así como también los distintos interlocutores de sus prácticas, dibujan una diversidad de acciones que se desarrollan simultáneamente y que dan cuenta de la relevancia y la complejidad del trabajo de quienes deciden ser MC.

Respecto de los espacios de intervención, su tarea se concreta, centralmente, en tres ámbitos: el CAI, la escuela y los hogares de los niños.

En esos espacios, el MC lleva adelante su trabajo, interactuando con los distintos actores que también participan del proyecto: el equipo CAI del que forma parte, el equipo directivo y los maestros de la escuela, el grupo de niños y niñas y las familias. Con cada uno de estos interlocutores, puede desarrollar diferentes líneas de acción, como las que proponemos a continuación.

Con el equipo institucional CAI del que forma parte

- ▣ articular acciones con el Coordinador Institucional y los talleristas del CAI para potenciar y enriquecer las propuestas y estrategias de intervención en las actividades que se realizan en los Centros.
- ▣ analizar conjuntamente las potencialidades, las necesidades formativas y los intereses de cada uno de los niños para plantear propuestas específicas acordes a cada uno de ellos.
- ▣ intercambiar miradas sobre los niños y las niñas en los diferentes espacios, priorizando el vínculo con la tarea, con los compañeros y con los docentes.
- ▣ discutir los modos en que las propuestas del proyecto contribuyen al fortalecimiento de las trayectorias escolares.

Con los directivos y maestros

- ─ seleccionar junto con el equipo directivo y los docentes de grado, los alumnos destinatarios de los espacios de apoyo, considerando el desempeño de los niños en las distintas áreas, el vínculo con la tarea, con las normas y con los otros.
- ─ intercambiar miradas y acciones desarrolladas con los niños y las niñas.
- ─ articular acciones con el maestro y la maestra de grado sobre el desarrollo de contenidos, diseñando secuencias de trabajo a realizarse en la escuela y en el Centro.
- ─ articular estrategias con el docente de grado relacionadas con su participación en alguna actividad del CAI o del MC en alguna propuesta en el aula.
- ─ intercambiar con el equipo directivo y los docentes de grado los avances y las dificultades observadas en los niños y las niñas que participan en su espacios.
- ─ evaluar el impacto de las estrategias implementadas respecto de los contenidos curriculares y de las estrategias de participación de los docentes en otros espacios (aula, CAI, otro espacio de la comunidad).

Con los niños y las niñas

- ─ crear un espacio de trabajo alternativo y estimulante en el que se establezcan las condiciones pedagógicas necesarias para que el aprendizaje tenga lugar. Un espacio en el que todos y cada uno de los niños tengan la posibilidad de preguntar, probar, explorar, opinar y ser protagonistas en el proceso colectivo e individual de producción de conocimientos.
- ─ diseñar y seleccionar propuestas didácticas potentes que permitan a los niños y las niñas apropiarse de los contenidos escolares y mejorar en su condición de alumnos. Ofrecer múltiples oportunidades para dotar de significatividad los contenidos a aprender y para provocar una nueva relación con el saber en los casos en que sea necesario.
- ─ ayudar a los niños y las niñas a construir el “oficio de estudiante”¹⁸; es decir, los hábitos y las disposiciones necesarias para llevar a cabo la tarea escolar. Rescatamos el carácter

18. Para ampliar, ver Perrenoud, P. (2006) *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, Editorial Popular. También, Fridman, M., (2007) *Sentido común, escuela y oficio de alumno*. Tesis de Maestría. FLACSO. MIMEO.

formativo de trabajar con los alumnos en la organización de las tareas, la secuenciación de los tiempos, el establecimiento de rutinas que favorecen el desarrollo de hábitos de estudio que les permitirán resolver la tarea escolar y llevar adelante proyectos personales de aprendizaje cada vez más complejos y desafiantes.

- generar las condiciones de confianza y aceptación mutua para que los niños y las niñas incrementen sus niveles de participación y tengan un papel protagónico en la resolución de la dinámica grupal.
- evaluar el desempeño de los niños y las niñas en el espacio del CAI, tomando en cuenta distintos aspectos vinculados también a su formación como estudiantes (por ejemplo, el uso de la palabra en la resolución de conflictos, la participación en los diferentes espacios, el trabajo en equipo).

Con las familias

- fortalecer y ampliar el espacio que la escuela brinda a las familias.
- ofrecer y sostener distintos espacios de reflexión y discusión sobre las problemáticas relacionadas con las trayectorias escolares de los niños.
- profundizar y ampliar el ambiente educativo en la familia, con el propósito de destacar la importancia de su participación en la trayectoria escolar de los niños.
- fortalecer el sentido de pertenencia tanto a la institución educativa como a los distintos espacios de la comunidad.
- estar abierto al diálogo y promover el acercamiento con otras instituciones u organizaciones comunitarias que resulten significativas para las familias de los niños.
- estar atento y actualizado respecto de la agenda cultural de su comunidad, ofreciendo información, orientando y haciendo recomendaciones sobre distintas actividades que se desarrollen en su zona (cine, música, danza, poesía) y que promuevan el intercambio cultural entre los adultos.

Estrategias

Tiempo de estudiar: con los niños y las niñas en la escuela, en el CAI o en un espacio comunitario

Se trata de crear un lugar para alimentar la curiosidad de los niños y las niñas, el deseo de aprender, la búsqueda de respuestas frente a un desafío, o un problema. Se trata de convocarlos, de sumarlos a participar en un proyecto colectivo de construcción del saber. Se trata de ofrecerles un lugar como estudiantes y darles las herramientas para que puedan ocuparlo.

En relación con las **cuestiones organizacionales** de esta estrategia, el espacio y el tiempo en el que se desarrolla son acordados por el MC con:

- ▀ el resto del equipo institucional del CAI, cuando se trate de actividades a realizarse en el horario de funcionamiento del Centro.
- ▀ el equipo directivo y docente, cuando la propuesta sea un espacio a contraturno en la escuela o una articulación con la maestra de grado en el aula o en el CAI (en este último caso, los docentes podrían acordar tener uno el rol de observador y el otro llevar adelante la propuesta, o bien co-coordinar el espacio juntos).
- ▀ con los niños y niñas, explicitando los objetivos y los desafíos que cada cual asume en el marco del proyecto en el que participan.

En relación con las **acciones de enseñanza**, el MC elabora propuestas para cada uno de los grupos y para cada alumno cuando sea necesario, que coordina teniendo en cuenta dos ejes:

- ▀ el fortalecimiento del “oficio de estudiante”, como un proceso en el que se trata de conocer y adquirir habilidades y/o competencias necesarias para resolver la tarea escolar, organizarse para estudiar, e ir poco a poco adquiriendo niveles más altos de autonomía y desempeño.
- ▀ la apropiación de los contenidos curriculares que son requeridos por la escuela para avanzar en su trayectoria escolar, básicamente la alfabetización inicial, la comprensión y el abordaje de textos, la resolución de problemas matemáticos, las estrategias de cálculo y el apoyo en los distintos contenidos que se vayan trabajando en los grados.

También como parte de estas acciones de enseñanza, el MC tiene a su cargo la tarea de evaluar junto con los maestros de grado, no sólo los avances de los niños y las niñas respecto de la adquisición de los contenidos trabajados en el espacio, sino también el impacto de las diferentes estrategias de articulación implementadas.

Este tiempo de estudiar es un tiempo de y para los niños; es el espacio en el que el MC asume el desafío de tornar significativos los contenidos curriculares a partir de juegos y materiales considerados valiosos por los niños y las niñas. Obras literarias, cine, pinturas, juegos matemáticos, enigmas o el abordaje de temas de interés para ellos, pueden hacer de esta propuesta un momento más para que cada uno de los niños experimente la alegría cultural, la alegría de aprender y de hacer uso de esos saberes adquiridos.

La escuela en casa: con las familias en el hogar

Desde adentro de la escuela, a veces aparece como recurrente el reclamo por la falta de participación de las familias. Sin embargo, basta con atravesar la puerta y salir a la comunidad, a caminar el pueblo, el barrio y escuchar un poco para cambiar esa mirada. Aquello que antes se mencionaba como falta colaboración de los padres y de participación a las reuniones comienza a verse desde otra perspectiva, despojada de valoración negativa. Y entonces la familia hace lugar a la escuela recibiendo a los MC.

La propuesta aquí es ampliar el espacio escolar en los hogares, facilitar un lugar para la tarea, para hablar de lo que pasa en la escuela, y de lo que ocurre en casa con lo que pasa en la escuela; escuchando las necesidades y promoviendo estrategias posibles de acompañamiento a la escolaridad a cargo de algún adulto del grupo familiar.

Cabe considerar que el MC puede sentir ciertas inquietudes en sus primeras salidas al hogar. En esos casos, podrá implementar alguna estrategia de acompañamiento, como ir con el MC compañero de CAI, o ser acompañado por el Coordinador del CAI.

Respecto de la “entrada” al hogar, es importante tener presente el objetivo, que es revitalizar la alianza de la escuela con la familia a través de destacar la importancia de la presen-

cia de un adulto referente de la escolaridad. En este punto resulta pertinente hacer una advertencia: las acciones que desarrollamos en el marco del proyecto CAI tienen por objetivo central colaborar en la construcción de una escuela inclusiva. Esto nos exige revisar las intervenciones y estrategias tradicionales de la escuela porque fueron creadas bajo una matriz homogeneizadora. Como señala tan contundentemente Siede (2008: 34): "...eso depende de que pongamos en remojo nuestras representaciones porque también podemos ir a las casas a "civilizar bárbaros" con un ropaje progresista". Vamos a las casas de nuestros alumnos partiendo del reconocimiento del otro y en pos de generar un encuentro con el otro.

El tiempo irá ampliándose a medida que el proyecto avance. Los primeros encuentros pueden durar quince minutos: un charla amena para conocerse y *reconocerse* donde se planteen los objetivos de la propuesta, se explicite cómo este trabajo va a redundar en la escolaridad del niño o niña; resaltar la importancia de la participación y el compromiso del referente y del MC en este proceso; se pueden indagar también algunos núcleos de interés del grupo familiar para tener presentes a la hora de planificar el proyecto en ese hogar. El relato de alguna situación familiar, una noticia de interés en el barrio, algo que pasó en la escuela o un cuento, una poesía ... de lo que se trata es de ir abriendo el diálogo e ir dando y ganando confianza.

En los siguientes encuentros se irá ampliando el tiempo, definiendo un proyecto, y pasando del protagonismo del MC al del adulto referente de la escolaridad, quien cada vez asumirá con mayor seguridad el acompañamiento de la escolaridad.

De algunas experiencias relatadas por docentes del PMC¹⁹ surgen proyectos familiares que tratan de un juego, un abecedario mural, una lotería de letras, otra de palabras, un dominó. Otras veces fue un collage con publicidades de un supermercado o una huerta, donde se realizaron cálculos de costos y ganancias; se usaron diferentes medidas, hallar áreas y volumen; y hasta se trataron leyes que amparan al trabajador rural. El desafío es generar vínculos de confianza y de apoyo a la escolaridad.

19. Revista "Hacer escuela...entre todos". Año 1 N° 1, Programa Maestros Comunitarios. Julio de 2008.

La familia en la escuela: con las familias en la escuela, en el CAI o en un espacio comunitario

Otras veces, sucede que las familias no se acercan a la escuela porque les resulta lejana y ajena, porque lo han intentado sin resultados positivos y entonces ya han desistido. El MC podrá entonces invitar nuevamente a los adultos referentes a la escuela, generando allí un lugar para las familias.

El horizonte de esta tarea será fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los chicos; sin embargo esta participación impactará sobre la construcción del sentido de pertenencia a la institución, al CAI y a la comunidad de cada uno de los participantes de este grupo.

Las temáticas a abordar pueden surgir del MC o de los mismos participantes, teniendo en cuenta diferentes objetivos:

- visibilizar las problemáticas relacionadas con la escolaridad de los niños y buscar colectivamente estrategias para abordarlas.
- socializar con los compañeros de grupo un saber, una habilidad, un oficio.
- descubrir un espacio y un tiempo de desarrollo y crecimiento personal.
- recuperar el potencial educativo en las situaciones vividas cotidianamente.
- compartir una actividad cultural: cine-mate-debate, taller de pintura, de danzas, una visita a un museo.

Algunas experiencias de MC del PMC relatan que estos grupos han trabajado en torno a la recuperación de la memoria del barrio, los juegos tradicionales para transmitirlos a sus hijos, la elaboración de comidas o la publicación de un periódico de la comunidad, de la radio. El desafío es generar desde estos espacios, un lugar que las familias puedan sentir como propio y que favorezca el encuentro.

Bibliografía citada, consultada y recomendada

- Arendt, H., (1958) *La condición humana*. Barcelona, Paidós.
- Benjamin W., (1992) *Cuadros de un pensamiento*. Buenos Aires, Imago Mundi.
- Bordelois, I., (2004) *La palabra amenazada*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Burbules, N., (1993) *El diálogo en la enseñanza*. Teoría y práctica. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Connell, R. W., (1997) *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.
- Cornú, L., (1999) “La confianza en las relaciones pedagógicas” en Frigerio, G; Poggi, M y Korinfeld, D. (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Cornu, L., (2002) “Responsabilidad, experiencia, confianza” en Frigerio, G. (comp.), *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires, Santillana.
- Diccionario de la lengua española. Real Academia Española, (2001) Vigésima Segunda Edición. Madrid, Espasa.
- Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, (2011) *Cuaderno de Notas I: Proyecto Centros de Actividades Infantiles -CAI-*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Eggleston, J., (1987) *Sociología del currículum escolar*. Buenos Aires, Troquel.
- Freire, P., (1990) *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Madrid, Paidós.
- Freire, P., (1998) *Pedagogía de la autonomía*. Segunda edición, México, Siglo XXI Editores
- Freire, P., (2003) *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Fridman, M., (2007) *Sentido común, escuela y oficio de alumno*. Tesis de Maestría. Buenos Aires, Flacso MIMEO.
- Gimeno Sacristán, J., (2003) *El alumno como invención*. Madrid, Ediciones Morata.

- Hassoun, J., (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Meirieu, P., (1998), *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
- Meirieu, P., (2001) *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, Octaedro.
- Micó, G., (2007) “Hacia un abordaje formativo de las situaciones de la vida cotidiana escolar” en Schujman, G. y Siede, I. *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, AIQUE.
- Perrenoud, P., (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid, Morata.
- Perrenoud, P., (2006) *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, Editorial Popular.
- Pineau, P.; Dussel, I, y Caruso, M., (2001) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Rancière, J., (2002) *El maestro ignorante*. Barcelona, Laertes.
- Revista *Hacer escuela...entre todos*, (2008). Año 1 N° 1, Programa Maestros Comunitarios. Julio 2008.
- Siede, I., (2007) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Siede, I., (2008) “El derecho a la educación como política educativa” en *Hacer Escuela...entre todos*. PMC Año 1, n° 1. pp.31-34.
- Sirota, R., (1997) “El oficio de alumno y la sociología de la educación en Francia” en Frigerio, G. Giannoni y Poggi. M. (comps.) *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires CEM- Ediciones Novedades Educativas
- Snyders, G., (1987) *La Alegría en la Escuela*. Barcelona, Paidotribo.
- Tenti FanfanI, E., (1999) *Más allá de las amonestaciones. El orden democrático en las instituciones educativas*. Buenos Aires, Cuadernos de UNICEF.
- Trilla, J., (1999) *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona, Alertes.

Coordinación de Políticas Socioeducativas para la Educación Inicial y Primaria

Av. Santa Fe 1548 8° piso. CABA -1060-
4129-1000 internos 1812/6167
dnps-primaria@me.gov.ar

Equipo CAI

Mónica Barrómeres
Gabriela Fiotti
Soledad Pino
Adriana Varela
Silvina Silva
Fernanda Rodríguez
Sabrina Lois
Mariela Helman
Guillermo Micó

Coordinadora

Adriana Fontana

Escribieron este documento Adriana Fontana y Gabriela Fiotti,
quienes agradecen la colaboración y aporte de Mariela Helman.



**Equipo de Edición y Producción
gráfico editorial de la Dirección Nacional
de Políticas Socioeducativas**

Coordinación

Laura Gonzalez

Diseño y armado

Tatiana Sala B.

Gabriela Franca

Nicolás Del Colle

Producción

Verónica Gonzalez

Javier Güelfi

Laura Arce

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA



ARGENTINA
Con vos, siempre.



**Ministerio de
Educación**
Presidencia de la Nación

DNPS Dirección Nacional
DE POLÍTICAS
SOCIOEDUCATIVAS

CAI CENTROS DE
ACTIVIDADES
INFANTILES