

[Cierre de edición el 01 de enero del 2018]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Formación docente inicial y acción socioeducativa: Construyendo una propuesta de implementación del Programa Maestros Comunitarios (PMC)

Teaching Education and Socio-educational Action: Developing an Implementation Proposal of the Program Community Teachers (PCT)

Formação inicial de professores e ação socioeducativa: Construindo uma proposta de implementação do Programa Professores comunitários (PMC)

Paulette Barberousse-Alfonso¹

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación, División de Educación Básica

Heredia, Costa Rica

paulette1959@yahoo.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8168-9660>

Marie Claire Vargas-Dengo²

Universidad Nacional

Centro de Investigación y Docencia en Educación, División de Educación Básica

Heredia, Costa Rica

marie_d_claire@yahoo.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8468-9690>

Pamela Corrales-Bastos³

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

pame02@live.com



Recibido • Received • Recebido: 17 / 03 / 2017

Corregido • Revised • Revisado: 07 / 12 / 2017

Aceptado • Accepted • Aprovado: 15 / 12 / 2017

¹ Es académica investigadora y extensionista de la División de Educación Básica (DEB) del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional (UNA) en Costa Rica. Sus áreas de interés se centran en pedagogía universitaria, así como en pedagogía social y comunitaria. Desde el año 2014 al 2016 ha coordinado el Rediseño del Plan de Estudios de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos de la Educación General Básica de la DEB.

² Es académica investigadora de la División de Educación Básica (DEB) del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional (UNA) en Costa Rica donde ha participado en distintos proyectos integrados de investigación, docencia y extensión. Sus áreas de interés se centran en necesidades educativas y discapacidad, formación docente, identidad docente, pedagogía comunitaria. Desde el año 2014 al 2016 ha coordinado el Rediseño del Plan de Estudios de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos de la Educación General Básica de la DEB.

³ Es egresada de Bachillerato de la carrera Pedagogía con énfasis en I y II ciclos de la Educación General Básica de la División de Educación Básica (DEB) del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) y actualmente cursa el nivel de licenciatura de dicha carrera. Durante el año 2016 se desempeñó como estudiante asistente del Proyecto Construyendo una Propuesta de Implementación del Programa Maestros Comunitarios (PMC) con el cual ha colaborado significativamente ampliando sus conocimientos en esta temática participando de los procesos de práctica pedagógica en la Escuela Finca Guararí dentro del marco del PMC.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Resumen: Desde una visión crítica y transformadora, este ensayo presenta los insumos y conclusiones más relevantes del proyecto *Construyendo una propuesta de implementación del Programa Maestros Comunitarios (PMC)*, Código 0166-15 DEB-UNA ([Universidad Nacional, División de Educación Básica, s. f.](#)), obtenidos durante su primera etapa desarrollada en el año 2016. Desde nuestra perspectiva como investigadoras y docentes de la División de Educación Básica, se aborda una temática de actualidad y vigencia socioeducativa con el propósito de enfrentar los retos de los modelos educativos contemporáneos en ámbitos formales y no formales de la Educación General Básica en el contexto nacional costarricense, acercando a las estudiantes-docentes de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos de la Educación General Básica a la realidad socioeducativa nacional, con el fin de propiciar su involucramiento en la puesta en práctica de la acción pedagógica tendiente a dar solución a la deserción escolar en la Escuela Finca Guararí en Heredia. Además, se entronca con las áreas estratégicas de conocimiento emergentes de la División de Educación Básica (DEB), a saber, pedagogía social y comunitaria, en el contexto de la Universidad Nacional (UNA) en Costa Rica. Y retoma el recorrido trazado en dicha División que propone formatos pedagógicos más flexibles y alternativos propiciadores de equidad educativa y el abordaje de la diversidad con el fin de rescatar la experiencia para la formación inicial de personal formador y su acción socioeducativa transformadora. El interés de este ensayo se centra en la sistematización de la experiencia como tal en su etapa inicial con un breve marco conceptual de referencia. En su desarrollo se exponen antecedentes, un encuadre de referentes teóricos y se rescatan aspectos compartidos por los protagonistas y las protagonistas durante el proceso: estudiantes-practicantes, maestras anfitrionas, profesoras observadoras de la práctica docente; alumnado de la Escuela Finca Guararí y padres o madres de familia. Las conclusiones se elaboran a partir de lo trabajado en el año 2016 con el fin de evidenciar que la implementación del PMC es viable como proyecto socio educativo impulsado desde la universidad pública en su articulación con sectores vulnerables de la sociedad y como experiencia trasplantada de otra realidad latinoamericana. Estas conclusiones se acompañan con una proyección futura del desarrollo del proyecto tendiente a construir una propuesta de su implementación en el contexto costarricense.

Palabras claves: Educación comunitaria y social; formación docente; maestras y maestros comunitarios; propuesta de implementación.

Abstract: From a critical and transformative approach, this essay presents inputs and relevant conclusions obtained during the first stage of the project *Construyendo una propuesta de implementación del Programa Maestros Comunitarios (PMC)*, Code number 0166-15 DEB-UNA ([UNA, DEB, s. f.](#)), conducted in 2016. Considering our perspective as researchers and professors at División de Educación Básica, the paper addresses a current topic within the socio-educative field to face challenges of contemporary educational models in formal and non-formal areas of elementary education in the Costa Rican context. Our purpose is that students and teachers of the career program Pedagogía con énfasis en I y II ciclos de la Educación General Básica have an overview of the national, social, and educational reality in an attempt to involve them in applying pedagogical actions towards finding a solution to school dropouts at Escuela Finca Guararí, Heredia, Costa Rica. The essay describes the experience of teaching education students and their socio-educational action with the focus on the systematization of the experience in the initial stage of the project. Furthermore, the paper connects with emerging strategic knowledge areas at División de Educación Básica (DEB), such as social and community pedagogy in the context of the National University (UNA) of Costa Rica. It takes over a route already traced at DEB, which proposes more flexible and alternative pedagogic formats

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.19>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

to promote educational equity and diversity issues. The paper describes the project background and a theoretical framework, as well as aspects that have been shared by the protagonist actors along the process: students-teachers, host teachers, supervisor professors, school children, and their parents at Escuela Finca Guararí. Conclusions address main results and facts during 2016 in order to show the viability of the project, which is conducted from a public university. Finally, the article also includes an overview of the project's future in terms of its implementation in the Costa Rican context.

Keywords: Communitarian and social education; teaching education; community teachers; implementation proposal.

Resumo: A partir de uma visão crítica e transformadora, este trabalho apresenta elementos e conclusões mais relevantes do projeto A construção de uma proposta aplicada, do *Programa Professores Comunitários (PMC sigla em espanhol)*, Código 0166-15 DEB-UNA (UNA, DEB, s. f.), obtidos durante a sua primeira fase, desenvolvido em 2016. Partindo de uma perspectiva como pesquisadoras e professores da Divisão de Educação Básica, o tema abordado é atual e tem relação socioeducativa de modo a enfrentar os desafios de modelos pedagógicos contemporâneos na educação formal e informal do ensino fundamental dentro do contexto nacional costarricense, aproximando os estudantes-professores de Pedagogia com ênfase no primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental da realidade socioeducativa nacional, a fim de facilitar a sua participação na execução da ação educativa para solucionar a deserção escolar, na Escola Finca Guararí em Heredia, Costa Rica. Além disso, o tema se relaciona com as áreas estratégicas do conhecimento emergente da Divisão de Educação Básica (DEB), a saber, a pedagogia social e comunitária, no contexto da Universidade Nacional (UNA), Costa Rica. Também retoma o caminho percorrido na Divisão, quando propõe formatos pedagógicos mais flexíveis e alternativos que promovem a equidade educacional e a diversidade, a fim de resgatar a experiência para a formação inicial de formadores e sua ação sócio-educativa transformadora. O interesse deste ensaio centra-se na sistematização da experiência como tal, na sua fase inicial, com um breve capítulo de referência conceptual. Na elaboração do trabalho, são expostos os antecedentes, um quadro de referências teóricas compartilhadas pelas pessoas protagonistas do processo: estudantes-praticantes, professoras anfitriãs, professoras observadoras da prática pedagógica; estudantes da Escola Finca Guararí e familiares. As conclusões são elaboradas a partir do que foi trabalhado em 2016, demonstrando que a implementação do PMC é viável como um projeto sócio-educativo promovido pela universidade pública, e sua articulação com os setores mais vulneráveis da sociedade, e também como experiência vista de uma outra realidade latino-americana. Estas conclusões estão acompanhadas por uma projeção futura, para o desenvolvimento de uma proposta de implementação no contexto da Costa Rica.

Palavras-chave: educação comunitária e social; formação de professores; educadores comunitários; proposta de implementação.

Debemos contribuir a crear una escuela feliz, una escuela que sea aventura, que marche sin temor a los riesgos. En una escuela en la que se piensa, se actúa, se crea, se habla y se ama, se adivina la escuela que apasionadamente dice sí a la vida...

Freire (2010)



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Introducción

Este ensayo se elabora a partir de los insumos obtenidos en la primera etapa del proyecto de docencia y extensión *Construyendo una propuesta de implementación del Programa Maestros Comunitarios (PMC)* durante el año 2016. El ensayo expone un encuadre de referentes teóricos y rescata aspectos compartidos por sus protagonistas durante el proceso, entre ellos y ellas, estudiantes de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos de la División de Educación Básica (DEB) del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional (UNA); maestras anfitrionas; profesoras observadoras de la práctica docente; alumnos y alumnas de la Escuela Finca Guararí y sus padres o madres de familia.

En términos generales, el propósito del proyecto PMC consiste en acercar a las estudiantes-docentes de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos de la Educación General Básica a la realidad socioeducativa nacional, con el fin de propiciar su involucramiento en la puesta en práctica de la acción pedagógica tendiente a dar solución a la deserción escolar en las comunidades vulnerables de la provincia de Heredia, así como a la superación de la inequidad educativa en relación con la distribución de las oportunidades de aprendizaje.

La pertinencia y relevancia social y educativa del proyecto PMC está circunscrita al momento actual en que nuestro país enfrenta una problemática de deserción y repitencia escolar, situación que se ve agravada por el desinterés, la falta de motivación, las dificultades socioeconómicas familiares, entre otros factores, que marcan una desvinculación con las oportunidades de escolarización, lo cual evidentemente se traduce en una *desafiliación educativa* que tiene serias repercusiones en distintos sectores de nuestra sociedad, especialmente en las poblaciones y comunidades más vulnerables.

La problemática de la no escolaridad en el país no se reduce a la asistencia a la escuela sino que involucra otras problemáticas tales como la retención, las experiencias de fracaso escolar y, en última instancia, la exclusión educativa. Según el Estado de la Educación ([Programa Estado de la Nación, 2013](#)), los datos del Censo del año 2011 revelan que 24.560 niños y niñas de edad escolar entre 6 y 11 años estaban fuera del sistema educativo en esa fecha.

Según lo expone el *Cuarto Informe del Estado de la Educación* en nuestro país se gradúan más de 10.000 personas por año de carreras de educación ([Ross, 2013](#)), de los cuales 3.000 son de universidades públicas. De un total de 259 carreras de educación existentes –al año 2013–, un 6%, es decir, 15 de ellas, están debidamente acreditadas por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) ([Ross, 2013](#)), de las cuales 3 son carreras de la División de Educación Básica del CIDE.

Por lo anterior y, en el marco de la acreditación y planes de mejoramiento de las carreras de la DEB, es sumamente importante orientar acciones dirigidas a fortalecer la formación de nuestras y nuestros docentes, a fin de que la DEB, del CIDE, continúe marcando un derrotero en la formación de educadores y educadoras en el país.

Oferta académica de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos de la EGB de la DEB-CIDE- UNA (Campus Omar Dengo)

De acuerdo con los datos suministrados por el Departamento de Registro de la Vicerrectoría de Docencia de nuestra Universidad, como se puede observar en la [Figura 1](#), desde el año 2010 al 2016 se ha más que duplicado el número de estudiantes inscritos para cursar la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica en el Campus Omar Dengo pasando de 141 a 308. Esta cifra por sí sola revela varios factores a tener en cuenta: en primer lugar el hecho de ser una carrera acreditada y reacreditada hasta el presente la posiciona en un lugar de privilegio en el concierto de las opciones formativas en nuestro campo de especialización a nivel nacional; en segundo lugar y, como consecuencia del leve descenso registrado en los años 2013-2014, una política de difusión más asertiva ha dado evidentemente sus frutos y, en tercer lugar pero no por eso menos importante, es el costo monetario creciente de las universidades privadas que imposibilitan a grandes sectores de la población acceder a sus programas formativos. Debemos agregar que en las subsedes de Liberia y Nicoya ha existido siempre la posibilidad de abrir un grupo, algo menor ciertamente en la subse de Nicoya, a pesar de que hace cinco años no se oferta el plan de estudios.

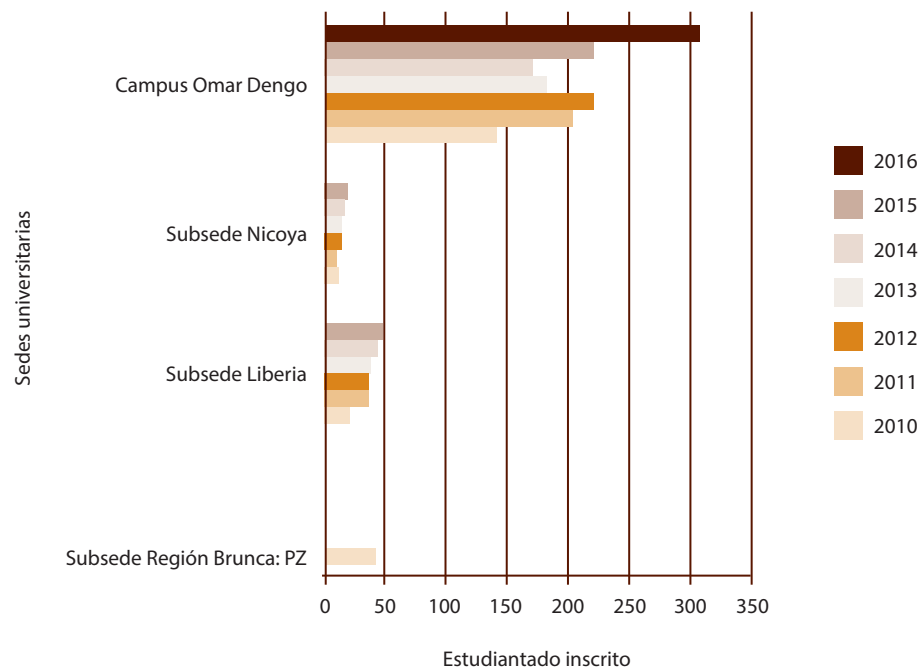


Figura 1: Total de estudiantado inscrito en la carrera Pedagogía con énfasis en I y II Ciclos de la Educación General Básica del año 2010 al 2016. Elaboración propia.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Encuadre referencial-teórico

La acción de los maestros comunitarios y las maestras comunitarias parte del principio de educabilidad, en tanto que el estudiantado de formación docente (como maestros y maestras) con sensibilidad humana y social y, desde la óptica de la *posibilidad* –y no desde la *carencia*– es capaz de establecer un vínculo afectivo, creer en *la otra persona* y tenderle un puente de confianza. *El otro ser*, al verse reconocido y significado, recupera la confianza en sí mismo y despierta el interés, la motivación y deseo de aprender. Por medio del *vínculo afectivo* se logra que los padres y madres de familia se alíen en el proceso pedagógico a través del cual, no solo el niño y la niña aprenden, sino ellos mismos también.

La impronta de maestros comunitarios y maestras comunitarias propone transformar la escuela, caminar hacia escuelas comunitarias y, a la vez, flexibilizar las trayectorias escolares desde una óptica no lineal (continua-discontinua). Se inscribe en la égida de *Proyecto Educativo de Centro*, pues de alguna forma se retoma, en ese transitar, la escuela comunitaria y se trabaja desde la escuela con la comunidad. No se omite que este proyecto podría derivar en la apertura de un espacio laboral para nuestras estudiantes egresadas de la carrera de I y II ciclos, al coincidir con la política académica de la DEB, de generar nuevos espacios emergentes de acción laboral pedagógica.

Comenzar a esbozar el marco de referencia teórica que sustente y otorgue sentido a la presente propuesta nos remite, de forma inmediata, al *principio de educabilidad*, al decir de Herbart, como la posibilidad de **enseñar todo a todos**. Base del optimismo pedagógico en su vertiente más humanista asume que el capital cultural construido por la humanidad debe ser accesible a todas las personas por igual. La escuela pública costarricense es heredera directa de este mandato ciudadano. Tal como lo señala [Dabezies \(2013\)](#):

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. (p. 3)

Desde la labor formativa del plan de estudio se contribuye a dotar de *sentido pedagógico* a las intervenciones que realiza nuestro estudiantado en las escuelas e instituciones. Como plantea [Berrutti \(2013\)](#):

Sentido pedagógico... es aquella reflexión consciente y sistemática, individual o colectiva, sobre los contenidos, las formas y los sujetos involucrados en una práctica educativa. Tiene como punto de partida las diferentes relaciones que se dan en la práctica, en torno a : las jerarquías en el tiempo y el espacio que se realizan, los contenidos que se

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

transmiten, su selección y formato de transmisión, las posiciones y disposiciones de los sujetos participantes, los mandatos y discursos institucionales, [en los] marcos teóricos-conceptuales que sostiene la intervención, los posicionamientos ético-políticos subyacentes, los procedimientos, estrategias y acciones educativas que se desarrollan para su transformación. (p. 45)

Implementar la propuesta de Maestros Comunitarios equivale a pensar la educación no solo como un derecho humano primordial sino también como un proyecto político-pedagógico en la búsqueda de qué significa hoy, al decir de [Bordoli y Romano \(2009, p. 16\)](#), “*ser y hacer escuela*”.

La escuela, en su formato tradicional heredado de la Modernidad, se halla, hoy, interpelada por la sociedad que la acunó y cobija. Sobredimensionada en su capacidad de transformación social, a ella se le achacan todos los males sociales. En nuestros tiempos globalizados y posmodernos, la escuela pierde legitimidad social y ve socavados sus postulados fundacionales. Se cuestionan sus funciones sociales y, junto a ella, el personal docente es sentado en el banquillo de los acusados. Devaluados y desorientados, los maestros y maestras, sencillamente, no saben qué hacer. Sobrecargados con funciones administrativas, navegan entre la desilusión y el sentimiento de fracaso de su labor. En pocas palabras, no encuentran sentido a lo que hacen. Los discursos que apelan a la mística y al voluntariado suenan ya como palabras huecas. Su cotidianeidad les ahoga. Los niños y niñas también se sienten en el ojo del huracán y están solos frente a la intemperie.

En estas circunstancias es impostergable el *repensar la escuela*, sus formatos y las trayectorias educativas que ofrece. Al decir de [Terigi \(2007\)](#), las trayectorias escolares del alumnado están *desacopladas de los recorridos esperados*. La autora propone que las *trayectorias escolares teóricas* progresivas y lineales no se corresponden con la realidad de las *trayectorias reales* que evidencian marcadas diferencias en los itinerarios formativos. Sobrevienen en las aulas, entonces, los fenómenos de extraedad, de deserción, de abandono, de “fracaso escolar”, en una palabra, de *desafiliación institucional y educativa*. Los sectores económicamente más desfavorecidos son expulsados del sistema, los sectores más vulnerables son condenados a no poder salir de los círculos de pobreza. Esta *desafiliación* se entiende como un proceso complejo de ausentismo y deserción que provoca que niños y niñas abandonen la escuela.

La propuesta de Maestros Comunitarios asume que debemos trabajar por impulsar la construcción de *nuevos modelos de hacer escuela* que impulsen procesos de inclusión y equidad. En palabras de la [UNESCO \(2005\)](#) significa que el proceso debe responder a la diversidad de las necesidades estudiantiles a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella, implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a toda la niñez, según su rango de edad, y una convicción, según la cual es responsabilidad del sistema regular educarla.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

En este sentido, debemos recomponer la tríada *familia-escuela-comunidad*: los referentes del niño o la niña como aliados pedagógicos insertos en una *escuela comunitaria* entendida según Ferrada (s. f.):

[Como la que] configura un espacio de aprendizaje transgeneracional, donde la comunidad participa en diversos procesos de formación, resultado de acuerdos colectivos entre todos sus miembros que interactúan desde la heterogeneidad cultural que aporta cada uno de ellos, produciendo encuentros que permiten asentar una cultura de solidaridad entre todos los agentes y agencias que participan. (párr. 4)

Acercar al niño y la niña y su familia a la escuela y, a su vez, que la escuela llegue a las familias. La escuela rompe sus muros, atraviesa el portón y llega a las casas. La *educación formal* deja de serlo y se funde con la mal llamada *educación no-formal o informal*. Como reza lo que plantean Grippio, Scavino y Arrúe (2011) al proponer una *educación sin apellidos* en el marco de una educación a lo largo de toda la vida y referirse al tránsito de los sujetos por variados contextos de aprendizaje que conforma un entramado complejo entre diferentes saberes y prácticas:

... los sujetos se sirven de múltiples relaciones, que en la clásica distinción podríamos llamar "educación no formal", para hacer frente a las tareas que la escuela les propone y exige que cumplan. ¿Dónde pondríamos ... el límite entre "dos tipos diferenciados de educación"? (p. 138)

La propuesta y divisa del Programa Maestros Comunitarios (PMC) de 'hacer escuela entre todos', implica necesariamente un fuerte compromiso ético y vital que apunta a 'crear en la gente'. La escuela, al parecer, se encuentra en un deterioro de su función en la sociedad. El derecho fundamental de los niños y las niñas a la educación se violenta cada vez más por medio de las constantes situaciones de exclusión educativa que impiden un auténtico proceso de aprendizaje. En apariencia la escuela pública se sostiene únicamente como proyecto político y no precisamente como garante del derecho fundamental a la educación.

Es casi imposible suponer que exista educación sin aprendizaje, sin embargo, en las aulas escolares se simulan procesos educativos que no llevan a cabo situaciones de aprendizaje genuinos. La configuración de los espacios escolares constituye una de las principales trabas a su misma función. Por eso, surgen una serie de iniciativas para recuperar los procesos de aprendizaje que convierten la escuela en un engranaje de herramientas que en lugar de cumplir con una articulación de fuerzas, en la mayoría de los casos, lo único que logran es entorpecer aún más los procesos educativos.

La propuesta de implementación del Programa Maestros Comunitarios en el contexto costarricense aparece como una forma de garantizar el goce al derecho fundamental de la educación como un ente articulador de esfuerzos. Las posturas del Programa no se asumen

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

como una única respuesta a los retos educativos actuales, sino como un camino posible para el abordaje de una realidad compleja que afecta la educación costarricense.

En primer lugar, retoma la mirada hacia el deseo de aprender, capacidad nata del ser humano que es arrebatada de alguna manera por procesos excluyentes y desinteresados. De acuerdo con Pennac (citado por Medel, 2008): "Un medio más seguro, y que siempre se olvida, es el deseo de aprender. Dadle al niño este deseo, y dejadle después vuestros escritorios..." (pp. 54-55).

La búsqueda por recomponer el deseo de aprender permite a la maestra o maestro comunitario centrarse en experiencias de aprendizaje significativas y así facilitar procesos de alfabetización complejos con niños y niñas que han experimentado situaciones negativas. El personal docente comunitario de primaria, entonces, crea una destreza necesaria para enfrentar la complejidad de su rol al encontrarse con sus estudiantes en un espacio donde logran lo que Medel (2008) llama la función educativa al "...hallar puntos de encuentro entre el sujeto y la cultura" (p. 54).

Los niños y las niñas participantes del PMC gozan de un espacio donde son validadas sus expresiones, conocimientos, experiencias, incluso sus sueños, a diferencia del aula tradicional que niega su palabra dando prioridad al contenido. Por medio de la música, el arte, el movimiento, la recreación y las narrativas, las propuestas pedagógicas del PMC buscan poner al sujeto como centro.

En el centro y [desarrollar la] capacidad de expresar la "palabra-mundo" [pensando] en ... los que han quedado enmudecidos por diversas situaciones puedan dar sentido a sus experiencias, puedan elaborarlas y transmitir las; pero también ... puedan encontrar lenguajes que expresen el espacio que los rodea, sus intereses, sus necesidades, sus sueños. (Márquez y Ribeiro, 2008, p. 12)

Precisamente, el PMC, lejos de cumplir con un propósito de recuperación académica, busca procesos de aprendizaje diversos en una función integral, como describe Briozzo y Rodríguez (2002): "La alfabetización, en tanto la relación educativa, busca promover cambios intencionados en el sentir, pensar, decir y hacer de los sujetos que producen-reproducen la cultura" (p. 68).

Los procesos de aprendizaje en el PMC implican un reto al MC en su preparación, pues es preciso un dominio de saberes culturales diversos que respondan a su tarea, según Freire (2010), "su tarea no es hacer simplismo, porque el simplismo es irrespetuoso para con los educandos" (p. 25). De esta manera, reta una vez la formación profesional de la maestra o el maestro comunitario, quien debe responder ante las inquietudes del estudiantado, de manera respetuosa, con un espíritu investigador que lleve una vez más a sostener el deseo de aprender.

Así, no solo se beneficiará a la niñez en su aprendizaje, sino que, a la vez, la participación del estudiantado universitario en el PMC contribuye a su experiencia en un espacio pedagógico distinto que permite aprender acerca de la articulación con otros agentes de la comunidad educativa.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Articulación del PMC con los cursos Introducción al Currículo y Proyecto Educativo de Aula que oferta la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos de la EGB de la DEB

Para la implementación del PMC en el marco de la División de Educación Básica (DEB) del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) se seleccionó como espacio y tiempo el curso Proyecto Educativo de Aula impartido en el IV nivel de Bachillerato de la carrera de Pedagogía con énfasis I y II ciclos. Esto se dio en una doble dimensión de capacitación teórica y de implementación práctica de forma articulada e imbricada en un formato de retroalimentación permanente. La capacitación se inició desde el ciclo lectivo anterior, desde el curso Introducción al Currículo, en el marco de la educación social y comunitaria con un encuentro con pasantes del PMC-Uruguay y de la ONG El Abrojo, a lo cual se sumó un acercamiento al contexto escolar y comunitario de la Escuela Finca Guararí, por medio de un diagnóstico, visita a la escuela y reunión con las maestras de la escuela en compañía de la coordinadora del Programa Ciudades Culturales de la Vicerrectoría de Extensión y el equipo coordinador del Centro Cívico Guararí del Ministerio de Justicia y Paz. Esta dimensión se inició desde el curso Proyecto Educativo de Aula durante el II ciclo lectivo, 2016, y se centró en problematizar una serie de núcleos temáticos tales como educación y desigualdad social, inequidad educativa e igualdad social, condiciones de enseñanza en contextos críticos, sujetos y aprendizaje escolar, relaciones familia-escuela-comunidad, inclusión educativa como posibilidad, elaboración de proyectos educativos de aula en el marco del PMC, así como lo concerniente a propuestas de sistematización y socialización de prácticas socioeducativas. Además, se generaron encuentros con especialistas en diversas áreas tales como los nuevos programas de estudio del Ministerio de Educación (MEP), alfabetización para jóvenes y personas adultas, psicología comunitaria, pedagogía social, abordaje de la temática de violencia de género (Municipalidad de Heredia), la labor y funciones de programas tales como el Centro de Formación Temprana (del PANI) y Puente al Desarrollo (IMAS). Aunado a lo anterior, se realizó el conversatorio *Hacia una política nacional de formación docente*, en el cual participaron la coordinadora de la carrera de I y II ciclos de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), una académica de la carrera de Educación Primaria de la Universidad de Costa Rica (UCR) y la coordinadora del Informe Estado de la Educación. Además, desde este curso, se abrió la posibilidad para que el estudiantado cuente con insumos para la elaboración de su trabajo final de graduación (TFG). Para este fin se coordinó un taller de acceso a bases de datos con la Biblioteca Especializada en Educación del CIDE (BEEC) y con la Comisión de Trabajos Finales de Graduación (CTFG) de la DEB sobre las distintas modalidades de TFG.

La puesta en práctica se dio durante el II ciclo, 2016, siempre a través del curso Proyecto Educativo de Aula a partir del enlace establecido con la directora de la Escuela Finca Guararí y las nueve (9) maestras que se interesaron en acoger en sus aulas a las estudiantes-practicantes inscritas en el curso. En este proceso participaron un total de veinticuatro (24) estudiantes-practicantes que asistieron durante un periodo de diez semanas consecutivas con una dedicación

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.19>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

de 10.5 horas por semana, en las cuales atendieron un total de cincuenta y cuatro (54) niños y niñas de 1° y 2° grado y Aula Edad. El estudiantado contó con el acompañamiento de tres (3) profesoras observadoras que realizaron observaciones en 3 (tres) visitas efectuadas a cada estudiante en la escuela y devoluciones en el marco del curso al que asistieron regularmente durante la marcha de este mismo.

Apreciación de protagonistas del proceso

Expectativas, inquietudes y motivaciones del estudiantado practicante al inicio y al final del proceso de práctica en el PMC

De forma previa al inicio del periodo de práctica pedagógica del PMC en la Escuela Finca Guararí, se aplicó un cuestionario al grupo de estudiantes practicantes participantes en el PMC, con el fin de recabar sus apreciaciones acerca de sus expectativas, motivaciones, inquietudes y temores de participar en el PMC. Al finalizar el período de práctica pedagógica del PMC, se retomaron algunas de las interrogantes previamente planteadas al inicio de la práctica. En líneas generales, se preguntó al estudiantado si la participación en esta primera fase de acompañamiento del PMC cumplió con sus expectativas; los aspectos que más les motivaron durante la práctica pedagógica; si sus inquietudes y temores sentidos al inicio de la práctica pedagógica fueron solventados; cuáles fueron sus principales aprendizajes durante esta práctica pedagógica y algunas recomendaciones para intervenciones futuras. Esta información se aporta de forma comparativa (al inicio y al final del proceso), a continuación.

Con respecto a sus expectativas, el estudiantado expresó expectativas muy positivas; principalmente esperan ayudar a las familias y a la comunidad donde van a realizar la práctica pedagógica, lo cual en su voz se expresa de la siguiente manera: *"se van ayudar a las familias y a los niños (as). Ayudándolos a que se superen y cumplan metas", "aportar la ayuda necesaria a la comunidad para que esta logre salir adelante, en especial las familias que más lo necesitan, para que tengan oportunidad de crecer en diferentes ámbitos de sus vidas. De igual manera espero que la experiencia contribuya a mi crecimiento personal y profesional"*. Así esperan lograr algún cambio y aporte y, con ello, retribuir a la sociedad lo que la Universidad Nacional les ha aportado en su formación profesional.

Una de las expectativas es lograr los procesos de integración y aceleración como líneas del PMC, así como trabajar directamente con los hogares del PANI y lo expresan como sigue: *"una de estas expectativas es lograr los procesos de integración y aceleración de los y las estudiantes, otra es cómo se puede trabajar directamente en los hogares del PANI"*. También esperan aprender de esta experiencia y que contribuya a fortalecer su crecimiento personal y profesional según se evidencia al decir: *"tener mayor conocimiento de la acción social que se pretende fomentar"; "impactar con mi trabajo y servicio a la comunidad en beneficio de la población menor de edad y mi crecimiento*



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

en conocimiento y profesional" y "actualización, renovación, promover nuevas prácticas". Además, tienen la expectativa de que la experiencia pueda eventualmente convertirse en una experiencia nacional que alcance a las comunidades vulnerables, dado que la conciben como una propuesta innovadora que realmente posibilita la vinculación comunidad-familia-escuela al valorarla como "una posibilidad de promover la movilidad social en comunidades de riesgo, así como la experiencia profesional de trabajar utilizando otras metodologías educativas" y que puede dar un 'aire de cambio' a la educación costarricense, además de que puede potenciar un espacio laboral a futuro.

Al término del periodo de práctica se indagó al estudiantado, si su participación en el PMC había cumplido con sus expectativas, la mayoría de estudiantes participantes consideraron que sí, un menor grupo que no y un par de estudiantes consideran que sí y no a la vez. Estos últimos básicamente opinan que, si bien pudieron brindar su ayuda al estudiantado de la escuela, hubo mucho ausentismo como se refleja en la siguiente participación *"sí les pude brindar mi ayuda y conocimientos a partir de lo que él y ella necesitaban, aunque en ocasiones no se pudo por el ausentismo"* y señalan que se deben trabajar más líneas de acción del PMC, así como tomar más autonomía con respecto a las docentes de la escuela. Las expectativas de participación se cumplieron al observar avances y cambios de actitud en los niños y las niñas a su cargo, según se aprecia al decir *"he visto avances y el crecimiento de cada niño"* y en su disposición para aprender, aumento de autoconfianza. Valoran la experiencia como edificante y enriquecedora en tanto que sintieron cumplir con un propósito claro sobre el cual alcanzaron a ver cambios y resultados positivos y, con ello, vivenciaron en un corto período su aporte a los grupos escolares en la medida en que generaron un cambio en su actitud ante el aprendizaje. Sin embargo, reclaman no haber tenido suficiente acercamiento y contacto con las familias. El ausentismo es el aspecto que más afectó el cumplimiento de las expectativas de participación del estudiantado; otros aspectos fueron la interrupción de lecciones por distintos motivos, la falta de tiempo para aplicar el planeamiento completo y realizar distintas actividades y mediaciones pedagógicas.

Las motivaciones expresadas al inicio de la práctica giraron en torno a la posibilidad de ayudar, acercarse y compartir con las familias y la comunidad; vincularse con otros grupos profesionales y entidades; adquirir experiencia; acercarse a distintas realidades educativas; dar de sí y devolver a la comunidad un 'granito de arena' y ver mejoras; la posibilidad de promover la movilidad social en comunidades de alto riesgo y transformar la sociedad. Les motiva contar con el apoyo de profesoras, docentes, tutoras y otros organismos para lograr una meta personal; finalizar sus estudios; sentir que pueden impactar y ayudar en su área formativa; alcanzar logros permanentes; contribuir al proceso de enseñanza aprendizaje; mejorar la educación; ser parte del cambio en educación; la posibilidad de hacer otro tipo de escuela; promover nuevas prácticas; iniciar una propuesta interesante, un proyecto novedoso; incursionar en un nuevo espacio pedagógico; acercarse a la pedagogía social, a la ayuda y la acción social; la posibilidad de explorar una posible área de trabajo y abrir un nuevo campo laboral.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.19>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Al finalizar la práctica pedagógica, el estudiantado comentó que los aspectos que más les motivaron durante el proceso del PMC fueron básicamente el trabajo directo con los niños y las niñas, la confianza y el vínculo afectivo que se generó con ellos y ellas durante el proceso; "conocerlos y conocerlas", "compartir, interactuar y aprender de ellos y ellas"; sentir que fueron útiles para su aprendizaje y, especialmente, ver el cambio y el avance tanto con respecto a los contenidos de clase como en el área emocional; así como la emoción y el entusiasmo de la niñez al ver llegar al estudiantado practicante a la escuela a trabajar y dedicarles atención.

Muchas de las inquietudes planteadas al inicio del proceso de práctica dentro del PMC redundan en aspectos logísticos del proceso, entre estos, lograr establecer un horario conveniente, coordinar los días en que se realizará la práctica pedagógica en la escuela; el transporte a la zona; la distribución de estudiantes; incursionar en las distintas líneas del PMC; no contar con suficiente información; la metodología a aplicar durante el proceso. Otras inquietudes giran en torno al contacto con las familias y la comunidad para lograr su aceptación; cómo llegar a las familias y hacerlas parte del proceso; el contacto previo con ellas para informarlas y la comunicación que se dé; la realización de actividades en las casas y la alfabetización de las familias; el rol del 'maestro comunitario'; la zona de trabajo y conocer la comunidad antes de iniciar. En la etapa previa al inicio del proceso de práctica, la mayor parte del estudiantado manifestó no sentir temor con respecto a iniciar el proceso, un grupo menor expresó tener algún temor. Los aspectos mencionados como causantes de temores se refieren a lo novedoso de la experiencia; la zona escogida y la seguridad; acercarse a las personas, ingresar y asistir a hogares donde no se conocen las familias; la aceptación y reacción de la comunidad; cómo interactuar con distintas realidades; algún riesgo o evento que se presente en la comunidad; la responsabilidad asumida; la posibilidad de no ver resultados por falta de tiempo de implementación del PMC.

Cuando se preguntó al estudiantado si consideran que las inquietudes o temores sentidos al inicio de la práctica pedagógica fueron solventados durante el proceso, la mayoría considera que sus inquietudes y temores fueron solventados, un grupo menor considera que no y solamente un par de estudiantes consideran a la vez que sí y no. La gran mayoría siente que los temores se solventaron debido a que se dio un buen proceso, un buen acompañamiento por parte de las profesoras, tutoras y varias docentes de la escuela; se evacuaron las dudas de forma oportuna, se logró cumplir con los objetivos propuestos. Algunos temores eran infundados respecto a la comunidad de Guararí; otros se debían al hecho de incursionar en una zona vulnerable; no conocer los niños y las niñas con quienes iban a trabajar y compartir. Los temores, la ansiedad y las inquietudes iniciales disminuyeron durante la práctica al familiarizarse con la situación, la escuela, la comunidad, los niños y las niñas. Sin embargo, en algunos estudiantes y algunas estudiantes permanece la inquietud sobre el futuro de los niños y las niñas, ya que el contacto con ellos y ellas se da por terminado al finalizar este proceso de práctica pedagógica. Permanecen algunas inquietudes con respecto al apoyo de algunas docentes de la escuela y el compromiso asumido con el PMC.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Los principales aprendizajes del estudiantado durante su experiencia vivida al participar de la práctica pedagógica dentro del PMC son muy variados. Se refieren a la actitud de docentes en la escuela y su manejo de límites, así como la importancia de la paciencia, la tolerancia, el compromiso, la responsabilidad, la empatía, la sensibilidad, el amor, el sentido de humildad y servicio en el trabajo con niños y niñas en el contexto urbano marginal. Asumen como altamente formativo conocer la realidad de vida de niños y niñas de una zona vulnerable; vivenciar el contexto y comprender cómo este influye en su aprendizaje; familiarizarse con la comunidad y establecer algún contacto, así como la importancia de que la familia se involucre en los procesos educativos y que forme parte activa en la comunidad. Además, valoran la experiencia en términos de que ha posibilitado hacer reflexión de la propia práctica pedagógica; crecer como profesionales; vencer temores; responder a las necesidades de los niños y las niñas; convivir con ellos y ellas, fortalecer su autoestima, vivenciar la emoción y el gusto de los niños y las niñas al aprender algo nuevo. Además, valoran la oportunidad de buscar y encontrar formas de acompañamiento y estrategias para el aprendizaje; participar en procesos extra áulicos; retos del proceso de aprendizaje de lectura y escritura; la importancia de planear de manera integral contemplando las necesidades individuales.

Como recomendaciones para futuros procesos de práctica pedagógica desde el PMC, el estudiantado sugiere efectuar más visitas a la escuela y un mayor acercamiento al contexto y a la práctica pedagógica antes de iniciarla así como a los niños y las niñas; mejorar la selección de las docentes anfitrionas, así como la selección de los niños y las niñas que requieren acompañamiento; que se dé un mayor compromiso de parte de las docentes de aula, el estudiantado, en términos de asistencia y organización; maximizar la distribución del tiempo; contar con mayor autonomía en la toma de iniciativas; incursionar en otras líneas de acción del PMC; más asesoría en el manejo de situaciones emergentes y situaciones que pueden afectar psicológicamente al estudiantado; iniciar un proceso de integración con las familias y la escuela; continuar el proceso con los niños y las niñas quienes participaron.

Relato identitario: Compartiendo las voces de estudiantes de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos de la EGB

Como parte de la estrategia evaluativa del curso *Proyecto Educativo de Aula* de último nivel de Bachillerato, el estudiantado-practicante elaboró y llevó a cabo una presentación creativa de una lectura acorde con su temática de trabajo en la escuela en el marco de la educación comunitaria y social. En uno de esos trabajos las compañeras estudiantes le plantearon al grupo la siguiente pregunta: *¿Cuál es el relato identitario que marcó su práctica en el Programa de Maestros Comunitarios?* Sus respuestas son elocuentes, heterogéneas y diversas como era de esperarse; pero todas apuntan a una reconstrucción narrativa que rescata sus vivencias y estados emocionales durante el proceso de acompañamiento pedagógico a los niños y niñas en la escuela. Es interesante resaltar, además, el hecho de que *“sentarse en un banco de escuela*

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.19>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

junto a sus alumnos me hizo recordar y revisar mi propia biografía escolar". No es un dato menor dado que les obligó, sin casi darse cuenta, a ocuparse de la construcción de su propio perfil pedagógico, profesional y humano, a reflexionar *in situ* sobre qué tipo de docente querían ser en su futura labor profesional. Hablaron sobre temas tales como "humildad y amabilidad" con el alumnado, "dedicación y compromiso", "superación personal a través del juego", "aventuras y sonrisas, ánimo y ganas de aprender", de "meriendas compartidas y relaciones horizontales". Pero lo más importante, creemos, es que le pusieron cara, corazón y esperanzas al concepto de *alumno* y *alumna*, se interpelaron a sí reconociendo al *otro ser*, pero no un *otro* abstracto producto de sus lecturas y reflexiones teóricas, sino un *otro* de carne y hueso sentado enfrente que les planteaba interrogantes y les exigía, en silencio, respuestas. Niños y niñas que aún teniendo todo en contra, querían saber y, sobre todo, aprender. Lo que en conjunto sacamos en claro es que nuestra labor en la escuela nos renovó el sentido y el significado de la labor pedagógica y nos hizo dar cuenta de la importancia de restablecer el *deseo de aprender* en los niños y niñas, tal como lo postula Philippe Meirieu y el Programa de Maestros Comunitarios.

Por otra parte, constituye un hecho digno de dar a conocer que las estudiantes-practicantes del Programa de Maestros Comunitarios (PMC) en este II Ciclo 2016 en la Escuela Finca Guararí se ocuparon de organizarse con el fin de recolectar seis canastas de víveres para las fiestas navideñas y las donaron a las familias del programa que mostraban mayores necesidades y carencias escogidas, de acuerdo con las maestras anfitrionas. Esta iniciativa habla mucho de la sensibilidad y conciencia social de nuestras estudiantes frente a las graves problemáticas del contexto crítico y vulnerable en el cual trabajan, así como de su compromiso profesional y humano con la comunidad y sus necesidades.

Retroalimentación de las maestras anfitrionas

Para poder conocer las apreciaciones y opiniones de las maestras anfitrionas (en un total de 9) de la Escuela Finca Guararí con respecto a la experiencia desarrollada por el estudiantado-practicante con su alumnado en el marco del Programa de Maestros Comunitarios (PMC) se les pasó un cuestionario al finalizar el semestre. Este apuntaba a cuatro aspectos: fortalezas, aspectos, áreas y temáticas a mejorar, beneficios a la labor docente y la posibilidad de recibir nuevamente en el año 2017 al estudiantado del PMC.

En la apreciación general de las maestras anfitrionas resaltan como fortalezas en su propia voz "la vocación", "el compromiso", "iniciativa", "creatividad y deseos de aprender" del estudiantado-practicante, así como su intención de generar cambios en la niñez del Programa. El "*ir más allá del proceso de enseñanza y aprendizaje*" se recalca como un rasgo distintivo de nuestro estudiantado. Con respecto a los aspectos y áreas por mejorar, se evidencia como fundamental la idea que expresan de viva voz "*de coordinar más y hacer coincidir en tiempo las temáticas curriculares*" que trabaja nuestro estudiantado con la niñez con las que median las maestras anfitrionas con el



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

grupo general. En este sentido, creemos que siempre se dará esta situación, dado que los ritmos y tiempos de aprendizaje trabajados de forma individual difieren, como es lógico, de los grupales y, en general, se enfoca nuestra labor en el desarrollo de capacidades y condiciones generales que permiten el abordaje de diversas temáticas, aspecto que, sin duda, debemos retomar como temática importante de esclarecer más con las maestras anfitrionas.

Además, nuestra labor no constituye una labor de recuperación temática, sino que el currículo no es más que un pretexto para restituir en la niñez el deseo de aprender. En lo referente a los beneficios de nuestra labor, si bien se rescata la idea de recrear en forma individualizada temáticas curriculares, se refuerza el comentario de que nuestro estudiantado genera procesos de aprendizajes que *motivan y perduran*. Para finalizar, las maestras se muestran muy anuentes a recibir el próximo año a nuestro estudiantado, signo claro e inequívoco de que vamos construyendo y transitando por el buen camino.

Retroalimentación de las profesoras observadoras

Al finalizar el periodo de práctica pedagógica de las estudiantes-practicantes del curso Proyecto Educativo de Aula en la Escuela Finca Guararí, en el marco del Proyecto PMC, se efectuó una reunión con las tres compañeras que fungieron como observadoras de la práctica durante el II ciclo lectivo del año 2016. En esta reunión se revisaron varios tópicos relativos a la puesta en marcha del PMC en las líneas de trabajo de integración (en 1º y 2º grado) y aceleración (en Aula Edad).

Las observadoras remarcaron, en su propia voz, expresiones tales como *"la importancia de generar un proceso de construcción y sistematización basada en una interpretación crítica de lo vivido en forma progresiva durante toda la experiencia de acompañamiento"*, por lo cual se sugirió *"darle más peso a este aspecto durante todo el proceso de tal forma que permeé la experiencia en su integralidad y no solamente que quede registrado en la última matriz propuesta para la Auto-observación"* realizada por el estudiantado. Se conversó también sobre el Informe Final del Proyecto Educativo de Aula, a fin de que se enfoquen con mayor pregnancia los 'nodos problema' indicados en dicho trabajo. Se dialogó sobre la importancia de elaborar un protocolo para las maestras o maestros anfitriones sobre su papel durante el proceso y que este se brindara a través de una capacitación o realización de un grupo focal, además de la charla que se efectuó en su momento inicial. Con respecto al registro de cumplimiento de horas por parte de las estudiantes, surgió la inquietud de agregar un espacio para la justificación del cumplimiento de las horas en forma semanal, dado que en la escuela surgen muchos cambios e imprevistos tales como alumnado que se ausenta, ausentismo de docentes, cambio de lecciones por otras actividades escolares, entre otros. También se valoró la importancia de considerar un cambio en la evaluación con respecto al puntaje asignado al componente de teoría y de práctica del curso Proyecto Educativo de Aula, en el sentido de generar un equilibrio entre el puntaje de evaluación para lograr un mayor balance.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.19>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Es importante acotar que las maestras anfitrionas reportaron como positivo que las estudiantes lograran una ubicación en contexto, además de una integración de aspectos lúdico-creativos en la mediación pedagógica, tanto desde sus planeamientos como de sus materiales didácticos, lo cual les sirvió a ellas mismas para revitalizar su mediación docente. En este sentido, cabe rescatar que en el marco conceptual del PMC, las maestras anfitrionas fungieron indirectamente como 'grupo de referencia' y las profesoras observadoras fungieron como 'asistentes territoriales'.

Caracterización del alumnado de la escuela en su contexto

En la Escuela Finca Guararí, las estudiantes-practicantes atendieron a 54 niños y niñas de primer y segundo grado, 44 en total (con edades comprendidas entre los 7 y 9 años) y 10 niños y adolescentes de Aula Edad (con edades entre 10 y 15 años). Guararí es un contexto socialmente crítico y vulnerable, producto de un proceso que data de la década de los 80 de asentamiento irregular y de toma de tierras por grupos poblacionales expulsados del medio rural, poblaciones migrantes (nicaragüenses, colombianas) así como familias con ocupaciones laborales muy inestables y precarias. Como problemas sociofamiliares más acuciantes podemos mencionar la existencia de familias disfuncionales y desintegradas, generalmente ampliadas y bajo la responsabilidad de jefas de hogar con múltiples descendencias y padres ausentes. Drogadicción, alcoholismo, narcotráfico, peleas entre bandas y agresión intrafamiliar son el pan de cada día de nuestros niños y niñas. Este contexto desfavorable es caldo de cultivo y tierra fértil para que nuestro alumnado presente múltiples y complejas situaciones personales caracterizadas, en general, por una baja autoestima, inseguridades de todo tipo (físicas, emocionales, de supervivencia), problemas graves de socialización que se manifiestan en sentimientos de irrespeto, tristeza, ira, y decaimiento. Ya en el plano de su desempeño escolar estas circunstancias vitales se traducen en déficit atencional o atención de muy corta duración, problemas en la motora fina y gruesa, pérdida de las nociones de tiempo y espacio, bloqueos emocionales y, en términos globales, en una desmotivación y desinterés por aprender. En referencia al plano académico, los problemas más preocupantes giran en torno a dificultades serias en los procesos de lecto-escritura (identificación de fonemas, sílabas, palabras, vocabulario, elaboración de textos, lectura comprensiva), así como en las áreas de matemáticas y operaciones básicas (noción de número, sumas, restas, multiplicaciones y divisiones).

Pero lo más importante y, a pesar de esta compleja y apremiante situación descrita, los niños y niñas están deseosos de aprender, se muestran entusiastas frente a la posibilidad de que se les brinde atención y cariño. Fieles a la divisa del PMC que proclama que toda *carencia* debe ser vista como una *posibilidad* y valiéndonos de los vínculos afectivos que desde la educabilidad reivindican la dimensión humana como potenciadora del sentido de construcción esperanzada del futuro, los niños, las niñas, los padres y las madres, a pesar de su situación de vulnerabilidad,



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

mantienen la esperanza de la educación como la posibilidad de lograr una mejor calidad de vida. Así es el caso de una niña de 2º grado que diariamente recoge comida de los basureros en los pasillos de la escuela, pero sueña con ser bailarina.

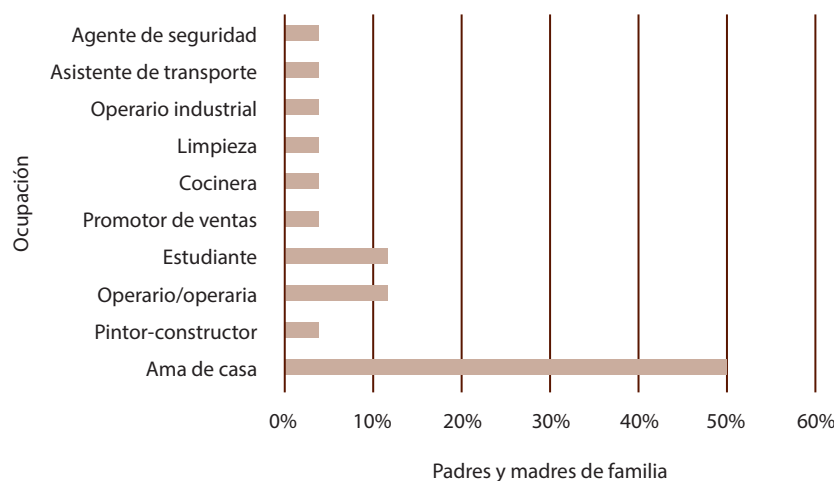


Figura 2: Ocupación de padres y madres de familia de estudiantes participantes en el PMC. Elaboración propia.

Ocupación y escolaridad de los padres PMC

A la reunión efectuada el día 8 de setiembre del año en curso con los padres y madres de los niños y niñas del programa de Maestros Comunitarios de la Escuela Finca Guararí llegaron un total de 26 padres de familia, sobre todo las madres. Dado que consideramos a las familias nuestras *aliadas pedagógicas*, se les pasó una mínima encuesta sobre sus ocupaciones laborales y nivel de escolarización, pues consideramos que estos dos factores son cruciales y condicionan el ambiente familiar y las expectativas con respecto a la importancia y rendimiento escolar de sus hijos e hijas. Tal como podemos apreciar en la [Figura 2](#) con respecto a sus ocupaciones laborales: la mitad de las madres se dedican a las labores de amas de casa, así como también a labores y ocupaciones del sector servicios en general con salarios reducidos y condiciones de trabajo precarias e inestables.

En relación con su nivel de escolaridad, tal y como se muestra en la [Figura 3](#), predominan la primaria incompleta y completa para un 50%, es decir, la mitad solo ha cursado ese nivel educativo; un 35 % restante con secundaria incompleta (solo 1 o 2 años del III Ciclo) sumando junto al anterior 84% con escasa escolaridad. Apreciamos que únicamente un 7.5% responde haber concluido la educación secundaria y otro 7.5% estar cursando educación universitaria.

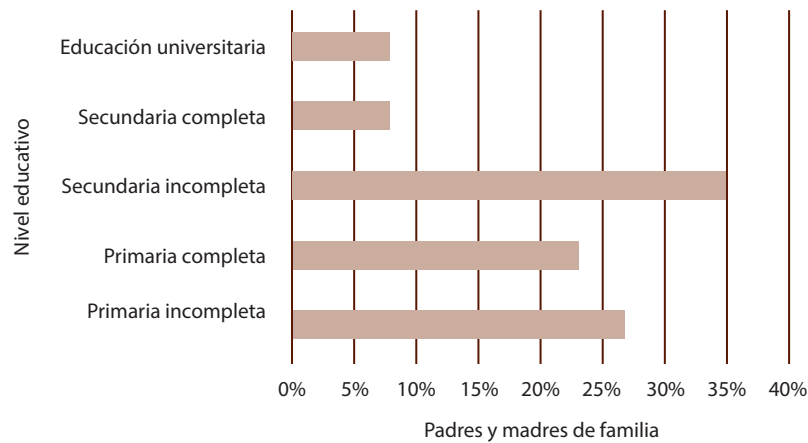


Figura 3: Nivel educativo alcanzado por los padres y madres de familia de estudiantes participantes en el PMC. Elaboración propia.

Sin duda, con estos datos, nos encontramos frente a un panorama pedagógicamente nada esperanzador y que presagia la continuidad de reproducción del círculo de pobreza. Pero, a pesar de esta percepción inicial, queremos y debemos señalar dos aspectos relevantes: el primero apunta a la sincera preocupación sobre todo de las madres presentes por el futuro de sus hijos e hijas, que pasa inexorablemente por que alcancen mejores niveles educativos de los que ellas tienen y que les brinden una mejor calidad de vida y, el segundo, nos corrobora una vez más y de viva voz la necesidad de generar alternativas pedagógicas como el Programa de Maestros Comunitarios u otras que asuman la problemática de la repitencia escolar y la desafiliación institucional de nuestros niños y niñas de sectores vulnerables, desde una óptica de la *posibilidad* y no de la *carencia* reconstruyendo la tríada escuela-familia-comunidad.

Conclusiones y discusiones pendientes

La ejecución y puesta en marcha del proyecto *Construyendo una propuesta de implementación del Programa Maestros Comunitarios (PMC)* ha logrado una inmersión del estudiantado-docentes de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos de la Educación General Básica de la DEB-UNA en un contexto socio crítico vulnerable como lo es Guararí, en la provincia de Heredia.

Con ello, el estudiantado se ha acercado a la problemática contextual y a la cotidianidad de la cultura y gramática escolar, así como a la realidad vivenciada por los niños, las niñas de edad escolar y adolescentes en la Escuela Finca Guararí. En función del estudiantado de la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos de la Educación General Básica de la DEB, la práctica de acompañamiento pedagógico contribuyó a una toma de posición con respecto a su propio perfil docente y su función como maestros y maestras en el marco de un proceso formativo tendiente a la sensibilización y concientización con respecto a realidades socio educativas presentes en el

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

panorama de la educación nacional. En este sentido, se reafirma la pertinencia social y educativa del proyecto con respecto a las coordenadas de la realidad nacional en la Educación General Básica, que se ve afectada por altos índices de repitencia, rezago, exclusión y desafiación institucional.

En función de las maestras anfitrionas, se evidencia una experiencia positiva en la medida en que logran refrescar sus prácticas docentes en modalidades y formatos poco explorados en la educación formal tradicional.

Las familias, los niños, las niñas y adolescentes participantes en el proyecto vieron atendidas sus necesidades educativas prioritarias y también respondieron de forma positiva a la propuesta del PMC que recupera en los niños y las niñas el deseo de aprender, y en las familias la esperanza de la educación como posibilidad de inclusión social. De esta manera, se intenta reposicionar el sentido pedagógico de la escuela dentro de la familia y comunidad reestableciendo el vínculo escuela-familia-comunidad.

A partir de lo anterior, es evidente que la implementación del PMC es viable como proyecto socio educativo impulsado desde la universidad pública en su articulación con sectores vulnerables de la sociedad y como experiencia *trasplantada* de otra realidad latinoamericana cercana que le ha apostado a una política pública de inclusión y equidad educativa y social.

Como tarea pendiente a futuro y a corto plazo, se proyecta implementar las líneas de trabajo de Alfabetización en Hogares, Grupos de Padres y Transiciones, así como intentar realizar una *transferencia tecnológica* del PMC al Ministerio de Educación Pública (MEP) de Costa Rica, con miras a que se transforme en una estrategia institucional y, por qué no, en una política pública.

Referencias

- Briozzo, A. y Rodríguez, D. (2002). *En las fronteras de la escuela. La alfabetización a cielo abierto. El trabajo de la maestra comunitaria en contextos de pobreza urbana*. Montevideo: Frontera Editorial. Recuperado de <http://www.elabrojo.org.uy/wp-content/uploads/2017/06/Briozzo-A.-Rodr%C3%ADguez-D.-En-las-fronteras-de-la-Escuela.pdf>
- Berrutti, L. (2013). *La dimensión pedagógica de los procesos de formación. Una mirada hacia las propuestas desarrolladas desde la extensión universitaria en el medio rural. Las experiencias del centro de formación popular Bella Unión y la Unidad de Extensión de Cerro Largo* (Tesis de licenciatura). Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/7188/1/TTS_BerruttiLeticia.pdf
- Bordoli, E. y Romano, A. (2009). *Introducción*. En A. Romano y E. Bordoli (Comps.), *Pensar en la escuela como proyecto [político] pedagógico*. Montevideo: Editorial PSICOLIBROS. Recuperado de https://www.academia.edu/1418431/Pensar_la_escuela_como_proyecto_pol%C3%ADtico_pedag%C3%B3gico

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.19>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Programa Estado de la Nación. (2013). *Cuarto informe estado de la educación*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de <http://www.estadonacion.or.cr/informe-iv-estado-educacion>
- Dabezies, L. (2013). Aportes para pensar lo comunitario en el programa maestros comunitarios (CEIP, Mides). Ponencia presentada en las *V Jornadas de investigación y IV jornadas de extensión. III encuentro de egresados y maestrandos*. Universidad de la República de Uruguay Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Ferrada, D. (s. f.). *Escuelas comunitarias, una propuesta para superar las desigualdades educativas* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.ucsc.cl/blogs-academicos/escuelas-comunitarias-una-propuesta-para-superar-las-desigualdades-educativas/>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- Grippio, L., Scavino, C. y Arrúe, C. (2011). Aprendizaje y participación desde la perspectiva contextualista. En M. Ubal, X. Varón y P. Martinis (Comps.), *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la educación no formal* (pp. 131-143). Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Ross, A. (29 de septiembre, 2013). Costa Rica prepara 10.000 docentes al año, pero ignora la calidad de su formación. *La Nación, Sección El País*, pp. 4A, 6A.
- Márquez, M. y Ribeiro, M. (2008). *Narrativas*. Montevideo, Uruguay: CIEP-ANEP. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/encastres/narrativas_imprenta3.pdf
- Medel, E. (2008). Experiencias: El sujeto de la educación: Condiciones previas. En T. Hebe (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (pp. 49-55). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Ponencia presentada en el *III Foro Latinoamericano de Educación "Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy"*. Buenos Aires: Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%204/Educacional%20Erausquin%20-%20%20Terigi%20-%20Los%20desafios%20que%20plantean%20las%20trayectorias%20escolares.pdf>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for All*. París: Autor. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496105.pdf>
- Universidad Nacional, División de Educación Básica. (s. f.). *Construyendo una propuesta de implementación del programa maestros comunitarios* (Código 0166-15 DEB-UNA). Heredia, Costa Rica: Autor.

