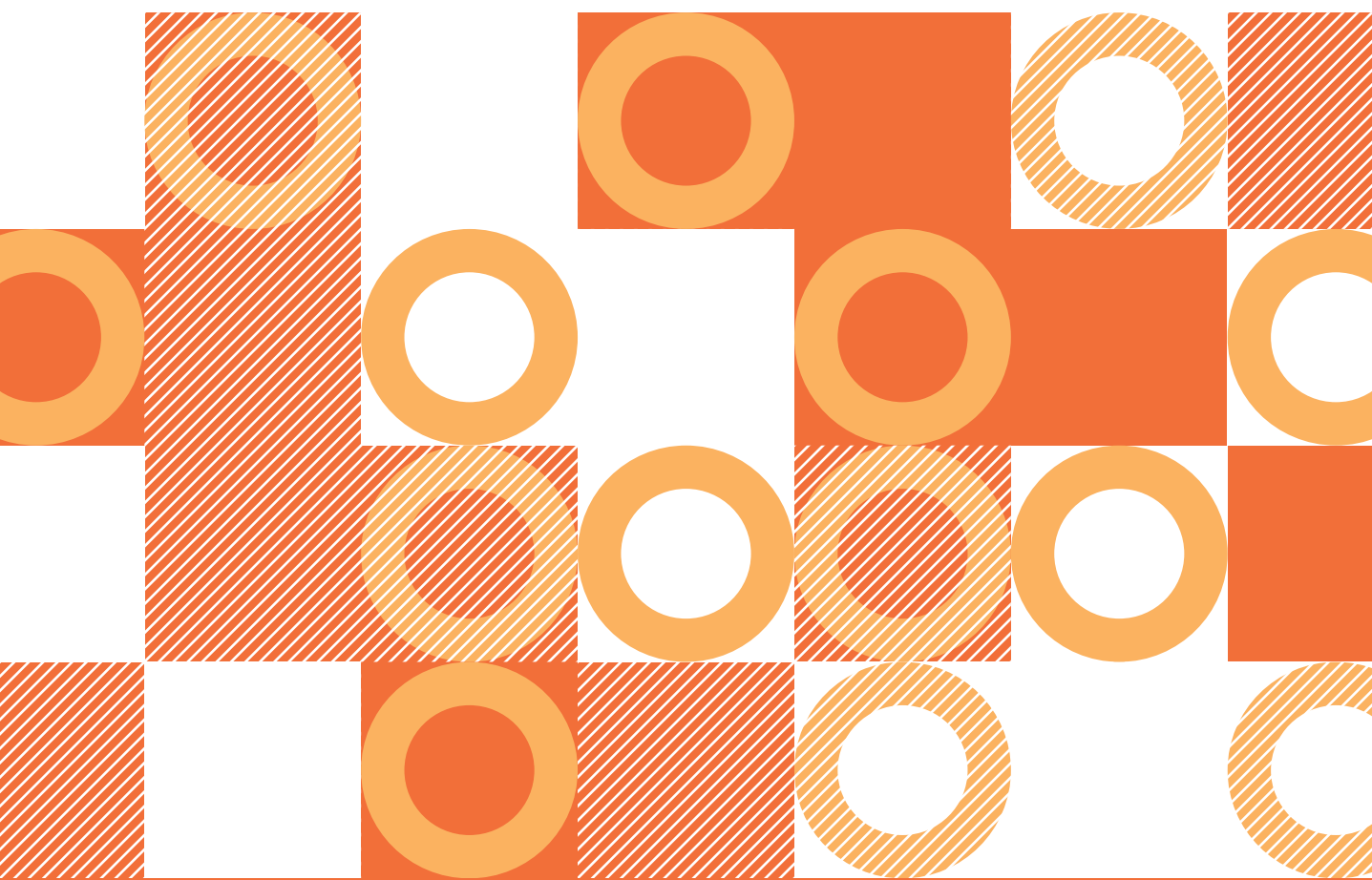


# Evaluación del Programa de Maestros Comunitarios



**INEEd**

Instituto Nacional de  
Evaluación Educativa

Comisión Directiva del INEE: Javier Lasida (presidente), Guillermo Fossati y Pablo Caggiani

Directora del Área Técnica: Carmen Haretche

Los autores de este documento son Gonzalo Dibot, Guadalupe Goyeneche y Sofía Mannise.

Procesamiento de datos de Aristas: Meliza González.

Corrección de estilo: Federico Bentancor y Mercedes Pérez  
Diseño y diagramación: Diego Porcelli

Montevideo, 2023

ISBN: 978-9915-9597-7-1

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

Edificio Los Naranjos, planta alta, Parque Tecnológico del LATU

Av. Italia 6201, Montevideo, Uruguay

(+598) 2604 4649 – 2604 8590

ineed@ineed.edu.uy

www.ineed.edu.uy

Cómo citar: INEE (2023). *Evaluación del Programa de Maestros Comunitarios*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Evaluacion-Programa-Maestros-Comunitarios.pdf>

Este informe trata de niños y adultos mujeres y varones. El uso del masculino genérico obedece a un criterio de economía de lenguaje y procura una lectura más fluida, sin ninguna connotación discriminatoria.

# ÍNDICE

Resumen.....	4
Introducción .....	5
Objetivos y metodología de la evaluación .....	6
Resultados obtenidos .....	8
Diseño del programa.....	8
Implementación del programa .....	15
Resultados del programa.....	44
Síntesis y conclusiones .....	56
Anexos.....	59
Anexo 1. Preguntas y fuentes de información según objetivos .....	59
Anexo 2. Metodología y fuentes de información.....	61
Anexo 3. Encuesta a maestros comunitarios .....	63
Bibliografía.....	67

# RESUMEN

El presente informe describe los principales resultados obtenidos en el marco de la evaluación del Programa de Maestros Comunitarios, realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) entre los meses de octubre y diciembre de 2022. A través de la investigación efectuada se identificaron algunos cambios que la iniciativa ha tenido en su estructura y en los actores participantes. El programa tiene carácter universal y se encuentra institucionalizado en la estructura de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP). A su vez, se identifica una buena focalización en las escuelas acorde a los objetivos que se propone.

No obstante, se detectó la necesidad de actualizar el diseño del programa en concordancia con distintos cambios acontecidos, fortalecer la formación de docentes e incorporar un componente de evaluación y monitoreo que permita dar cuenta de los resultados en términos de acceso, permanencia y trayectorias escolares de calidad de los niños participantes.

# INTRODUCCIÓN

La última evaluación disponible del Programa de Maestros Comunitarios data del año 2015 (ANEP y MIDES, 2015). Por lo tanto, este estudio partió de la necesidad de tener información actualizada, que permitiera valorar el diseño, la fidelidad de la implementación y los resultados obtenidos. La evaluación se focalizó en la implementación actual del programa, en su funcionamiento y estructura, para describir, comprender y analizar los resultados obtenidos, así como para identificar qué aspectos funcionan acorde a lo esperado y cuáles requieren mejoras o ajustes.

Para dar cuenta de estos objetivos, entre los meses de octubre y diciembre de 2022, se empleó una estrategia metodológica combinada, con base en la aplicación de metodologías cualitativas y cuantitativas.

Este documento se estructura de la siguiente manera: en el primer apartado se da cuenta de los objetivos y metodología que guiaron la investigación; posteriormente se presentan los resultados obtenidos, estructurados en los tres ejes de la investigación (diseño, implementación y resultados), y, finalmente, se presenta una síntesis de la información relevada.

# OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La evaluación se propuso los siguientes objetivos<sup>1</sup>:

1. analizar el diseño del programa como insumo para valorar las actividades implementadas y los resultados esperados;
2. describir el proceso de implementación a través del alcance, la cobertura, el desarrollo y la expansión del programa desde su origen a la actualidad;
3. analizar el sistema de monitoreo existente, de manera de sistematizar los indicadores relevados regularmente y examinar su adecuación al diseño;
4. describir las principales actividades y prácticas desarrolladas por los maestros comunitarios para identificar si existen heterogeneidades entre las distintas escuelas que participan del programa;
5. indagar en las percepciones de los principales actores participantes (maestros comunitarios, maestros comunitarios articuladores, directores e inspectores), de forma de analizar las fortalezas y debilidades del programa, y
6. evaluar los resultados según los objetivos propuestos, analizar los resultados educativos en las escuelas con y sin Programa de Maestros Comunitarios, con el cometido de aportar insumos para describir qué factores contribuyen a explicar estos resultados.

Para dar cuenta de estos objetivos se empleó una estrategia metodológica combinada, en la que se aplicaron metodologías cualitativas y cuantitativas. Se utilizaron diversas técnicas de recolección de información: análisis documental; entrevistas en profundidad a maestros comunitarios, directores e inspectores y a la coordinación del programa, y encuestas a maestros comunitarios. La tabla 1 sintetiza la estrategia metodológica, que puede consultarse de forma detalla en el Anexo 2 de este informe.

---

<sup>1</sup> En el Anexo 1 se presentan en forma detallada las preguntas y fuentes de información según los distintos objetivos.

TABLA 1

**TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN UTILIZADAS PARA LA EVALUACIÓN**

<b>Técnica</b>	<b>Descripción</b>
Análisis documental	Vinculado a la información existente del programa, ya sea de documentos propios (normativa, publicaciones, etc.) como derivados de otras investigaciones externas.
Entrevistas en profundidad	Se realizó una muestra teórica a partir de la definición de tres departamentos donde se implementa el programa (Montevideo, Colonia y Paysandú), buscando abarcar la heterogeneidad de situaciones de funcionamiento. Se realizaron 13 entrevistas en profundidad a maestros comunitarios, directores e inspectores y a la coordinación del programa.
Encuestas a maestros comunitarios	Aplicación de formulario autoadministrado a una muestra de 80 maestros comunitarios.

# RESULTADOS OBTENIDOS

A continuación, se presentan los principales resultados de la evaluación realizada. Dadas las características de las fuentes de información, el análisis realizado es de carácter descriptivo y se estructura en los tres grandes ejes de la evaluación: el diseño, la implementación y los resultados obtenidos por el programa.

## DISEÑO DEL PROGRAMA

A través del análisis documental, de la información existente del programa y de las entrevistas realizadas a la coordinación, maestros comunitarios, maestros comunitarios articuladores, directores e inspectores, se realiza una descripción de la iniciativa y de su diseño actual como insumo para generar la teoría del programa. Este es un insumo sustantivo para poder comprender las actividades realizadas en el marco de la implementación de la propuesta. A partir de esta información, se podrá responder la siguiente pregunta: ¿el diseño del Programa de Maestros Comunitarios es exhaustivo y coherente para los objetivos que persigue?

### Resumen

El Programa de Maestros Comunitarios se desarrolló a partir de una experiencia implementada desde 1994 por la organización de la sociedad civil El Abrojo. En 1996 esta propuesta fue apoyada y expandida por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). A partir de 2005 adquiere carácter de política pública, reformulándose y expandiéndose a otras líneas de acción y pasando a ser implementada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (actualmente Dirección General de Educación Inicial y Primaria, DGEIP) y el programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). Actualmente depende únicamente de la primera. Se encuentra presente en más de 300 escuelas de todo el país y atiende aproximadamente a 16.000 niños por año. Se focaliza en centros de mayor vulnerabilidad social (75% de quintil 1 o 2). En el año 2022, trabajaron 500 maestros comunitarios y 60 maestros comunitarios articuladores.



Pese a la existencia de diversas publicaciones y documentos, el programa no cuenta con un diseño explicitado donde se detalle el problema a atender, cómo se pretende abordarlo, sus componentes y cuáles son las hipótesis que relacionan el problema con los componentes del programa.

El equipo de evaluación reconstruyó la teoría del cambio en función de la información relevada. Allí se encontró que el programa fue diseñado para atender a niños de escuelas de contextos de alta vulnerabilidad social, con problemas de bajo rendimiento escolar, ausentismo, repetición o deserción, y niños en edad escolar que no habían ingresado al sistema de educación formal. El problema que el programa busca abordar son las dificultades en el acceso, permanencia y trayectorias escolares en niños de contextos de alta vulnerabilidad social, de manera de garantizar el acceso, permanencia y trayectorias escolares de calidad. Para ello, la intervención se propone dos objetivos centrales a largo plazo: 1) restituir el deseo de aprender en los niños y 2) recomponer el vínculo de las familias con la escuela.

Las estrategias desarrolladas son coherentes con los supuestos que definen el problema, así como con los cambios esperados. Sin embargo, se necesitarán desarrollar cambios que no están contemplados o incluir componentes que no han sido implementados como los de monitoreo y evaluación y articulación interinstitucional. Las actividades y componentes del programa son pertinentes a las necesidades de la población objetivo y están basados en diagnósticos.

## **PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS**

El Programa de Maestros Comunitarios se desarrolló a partir de una experiencia implementada desde el año 1994 por la organización de la sociedad civil El Abrojo, llamada Tejiendo Redes. En 1996 esta iniciativa fue apoyada y expandida por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). A partir de 2005 adquiere carácter de política pública, reformulándose y expandiéndose a otras líneas de acción y pasando a ser implementada por la actual Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) y el programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). Actualmente, depende únicamente de la DGEIP. La tabla 2 presenta una breve sistematización de las principales características de Tejiendo Redes y del Programa de Maestros Comunitarios.

TABLA 2

**COMPARACIÓN DE OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN DE LA EXPERIENCIA TEJIENDO REDES Y DEL PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS**

	<b>Tejiendo Redes</b>	<b>Programa de Maestros Comunitarios</b>
Cobertura	9 escuelas del barrio Casavalle (Montevideo).  260 madres o adultos referentes y 783 niños de manera directa, con un estimado de 1.200 niños de forma indirecta.	302 escuelas de todo el país. 16.000 niños.
Objetivo	Fomentar la disminución de los procesos de exclusión del sistema educativo formal de niños de sectores de extrema pobreza provenientes de comunidades trasladadas masivamente a la zona de Casavalle.	Restituir el deseo de aprender en los niños, quienes por diferentes experiencias anteriores se enfrentaron con situaciones que los marcaron negativamente y que se ponen en juego dificultando su posibilidad de hacer frente a nuevos aprendizajes. Recomponer el vínculo de la familia y la escuela.
Población objetivo	Niños de primer y segundo año escolar y sus madres.	Niños de primero a sexto año de escuela.
Metodología de trabajo	Maestros comunitarios sin aulas, cuyo escenario de intervención es el hogar de los niños potencialmente repetidores o desertores.  Trabajo en los hogares de los niños.	Maestros comunitarios que trabajan a contraturno en sus escuelas (trabajo en las aulas) y en los hogares de las familias.
Líneas de acción	Metodología a medio abierto, en tres dimensiones: familia, escuela y comunidad.  Grupos de alfabetización y acreditación de aprendizajes dirigidos a madres y hermanos de los niños con los que el proyecto Tejiendo Redes estaba trabajando.	Alfabetización de hogares. Grupos con las familias. Integración educativa. Aceleración escolar.

Fuente: elaboración propia a partir de Briozzo y Rodríguez (2005).

## Proyecto Tejiendo Redes, microexperiencia en Casavalle<sup>2</sup>

A continuación, se describe la experiencia Tejiendo Redes implementada en el barrio Casavalle de Montevideo. Esta iniciativa fue el insumo fundamental sobre el cual, a partir del año 2005, se elabora el Programa de Maestros Comunitarios.

En 1994, luego de que la Intendencia de Montevideo construyera viviendas evolutivas en el barrio Casavalle y se trasladara allí a parte de la población del Hogar Uruguayana, la organización de la sociedad civil El Abrojo comenzó a implementar en esa zona una microexperiencia de alfabetización a niños en sus hogares. El propósito, a partir de la incorporación de la madre en el proceso educativo, era reinsertar a los niños en las escuelas con el cometido de evitar la deserción temprana y el fracaso escolar.

En 1996, la Gerencia de Programas Especiales y Experimentales del Consejo Directivo Central (CODICEN) plantea a El Abrojo apoyar la experiencia en el entendido de que aumentando su escala podía ser una estrategia posible de réplica. De esta forma, se amplía el impacto.

<sup>2</sup> Este apartado está basado en Briozzo y Rodríguez (2005).

Por esta experiencia de alfabetización no formal en hogares con hijos en situación de extrema vulnerabilidad, en 1998 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) entrega el Premio Internacional de Alfabetización Noma a El Abrojo. A partir de este premio,

“el proyecto amplía sus respaldos institucionales y la cobertura en área geográfica comenzándose a diseñar una estrategia que permitiera ampliar el proyecto a toda la zona de Casavalle, particularmente en las comunidades con mayores necesidades básicas insatisfechas. Es así que surge el proyecto Tejiendo Redes: familia, escuela y comunidad” (Briozzo y Rodríguez, 2005, p. 19).

Tejiendo Redes operaba en la zona de Casavalle con el cometido de generar una articulación con la familia, la comunidad y la escuela en torno a la alfabetización de los niños de primer y segundo año de primaria. Se autodefinía como una propuesta educativa “a medio abierto”, alternativa, con base en la diversidad cultural para promover el acceso de los niños a la escuela. Se sustentaba en tres dimensiones: familia (alfabetizando en los hogares a madres y a niños), escuela (capacitando a maestros en temáticas educativas, técnicas expresivas y recreativas, y en diseños curriculares para el aprendizaje de la lectoescritura) y comunidad (procurando fortalecer una red local de alfabetización sustentada en la articulación de las escuelas).

Al introducir la figura del maestro comunitario como un rol dentro del sistema educativo a nivel primario la escuela acudía al encuentro de los niños que no accedían a ella, con un fuerte anclaje en los referentes adultos significativos. De esta manera, el proyecto establecía un programa de alfabetización que buscaba generar espacios de análisis e intercambio entre la familia, los maestros comunitarios y la escuela. Como parte de esta forma de trabajo, se incorporaba la figura del trabajador social, con el cometido de acompañar a las familias más vulnerables y contribuir al acceso a los distintos servicios de la zona en la que habitan.

A través del trabajo con las familias se identificaron madres y adultos referentes que carecían de las herramientas para ayudar a sus hijos. Es así que “a partir del 2000, se crean dos grupos de alfabetización y preparación para la prueba de acreditación del aprendizaje, compuestos al principio por madres y hermanos de los niños con los que el proyecto Tejiendo Redes estaba trabajando” (Briozzo y Rodríguez, 2005, p. 141).

De esta manera, y con esta modalidad de trabajo y creación de nuevas figuras y roles, el proyecto supuso maestros comunitarios sin aulas, cuyo escenario de intervención era principalmente el hogar de los niños potencialmente repetidores o desertores del sistema educativo.

## **El Programa de Maestros Comunitarios a partir de 2005**

El Programa de Maestros Comunitarios fue pensado para atender a niños de escuelas de contextos de alta vulnerabilidad social, especialmente aquellas con problemas de bajo rendimiento escolar, ausentismo, repetición o deserción, y niños en edad escolar que no habían ingresado al sistema de educación formal, incorporando en estas escuelas mayor

tiempo pedagógico y buscando fortalecer el vínculo con las familias y comunidades. Su eje central radica en la labor realizada por los maestros comunitarios, quienes, a través del trabajo en redes, tanto en el ámbito familiar como en el comunitario, centran su atención en las dificultades de aprendizaje y, especialmente, de inclusión de los niños de los sectores sociales de mayor vulnerabilidad.

Se plantea dos objetivos generales:

- a) Restituir el deseo de aprender en los niños, quienes por diferentes experiencias anteriores —tanto familiares como escolares— se enfrentaron con situaciones que los marcaron negativamente y que se ponen en juego dificultando su posibilidad de hacer frente a nuevos aprendizajes.
- b) Recomponer el vínculo de la familia y la escuela. El Programa de Maestros Comunitarios asume como parte esencial del trabajo del maestro comunitario el implementar estrategias pedagógicas en alianza con las familias como condición necesaria para el desarrollo de los aprendizajes de los niños<sup>3</sup>.

Para cumplir con estos objetivos, se plantean cuatro líneas de acción que orientan el trabajo de los maestros comunitarios. Estas están detalladas en la tabla 3.

TABLA 3

### LÍNEAS DE ACCIÓN DEL PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS

1 Alfabetización de hogares	El maestro comunitario instala un proceso de alfabetización en los hogares, con la participación conjunta de un adulto referente y del niño, desarrollando proyectos educativos familiares cuyo eje transversal es pedagógico. La visita del maestro comunitario al hogar fomenta la cercanía del ámbito escolar en la vida familiar del niño, acompañando su proceso y generando herramientas que animan a encontrar alegría y valoración al proceso formativo de sus hijos.
2 Grupos con las familias	Es un espacio de encuentro entre la comunidad y la escuela. Se busca generar un lugar para que los adultos aporten sus saberes en la escuela, a través del intercambio y la participación de las familias, que favorece el acompañamiento activo del proceso de escolarización y el mejoramiento del desempeño escolar de sus hijos desde una visión integral del aprendizaje.
3 Integración educativa	Este espacio está orientado a niños con historia escolar compleja, que presentan dificultades en la integración a los grupos o a sus pares, especialmente ligados a aspectos vinculares y dificultades en la apropiación de los aprendizajes. Consiste en un dispositivo metodológico de trabajo grupal, colaborativo y participativo, donde se desarrollan contenidos específicos a través de actividades lúdicas, expresivas e inclusivas articuladas entre sí.
4 Aceleración escolar	Se orienta a niños con extraedad, altos niveles de repetición, inasistencias, ingreso tardío, etc. El maestro comunitario trabaja con estos niños en la escuela, brindando un acompañamiento que atiende la singularidad de los procesos pedagógicos y personaliza las acciones. Este espacio se logra con acuerdos entre el maestro de aula, el maestro comunitario y la dirección de la escuela, ya que requiere que el niño promueva a un grado superior en el transcurso del año.

Fuente: elaboración propia a partir de las [características del programa](#) publicadas en el sitio *web* de la DGEIP.

El programa está presente en todo el país, en 302 escuelas donde trabajan 500 maestros comunitarios que atienden a aproximadamente 16.000 niños por año. En 2022, además de los 500 maestros comunitarios, había 60 maestros comunitarios articuladores, que trabajan en la atención de escuelas en las que no cuentan con los primeros de forma permanente. Más adelante se analiza con detalle cada uno de estos roles.

<sup>3</sup> Tomado de las [características del programa](#) publicadas en el sitio *web* de la DGEIP.

TABLA 4  
**ESCUELAS Y MAESTROS COMUNITARIOS POR DEPARTAMENTO**  
 AÑO 2022

<b>Departamento</b>	<b>Escuelas con Programa de Maestros Comunitarios</b>	<b>Maestros comunitarios</b>
Artigas	12	16
Canelones	48	91
Cerro Largo	9	15
Colonia	4	4
Durazno	10	13
Flores	2	2
Florida	3	3
Lavalleja	3	3
Maldonado	11	18
Montevideo	100	194
Paysandú	19	21
Río Negro	5	7
Rivera	18	30
Rocha	5	9
Salto	16	25
San José	10	11
Soriano	7	11
Tacuarembó	15	22
Treinta y Tres	5	5
<b>TOTAL</b>	<b>302</b>	<b>500</b>

Fuente: elaboración propia a partir de [información](#) de la DGEIP.

Si bien el Programa de Maestros Comunitarios se focaliza en las escuelas de mayor vulnerabilidad social, participan centros de todos los quintiles (tabla 5). Principalmente funciona en las escuelas urbanas de contexto sociocultural más desfavorable: el 42% de las escuelas con maestros comunitario son del quintil 1 y el 33% del quintil 2.

TABLA 5  
**ESCUELAS PARTICIPANTES DEL PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS POR QUINTIL**  
 AÑO 2022

<b>Quintil</b>	<b>Escuelas con Programa de Maestros Comunitarios</b>	<b>% sobre el total de escuelas urbanas comunes</b>
Quintil 1	126	33,2
Quintil 2	99	25,3
Quintil 3	61	15,1
Quintil 4	14	3,5
Quintil 5	2	0,5
<b>Total</b>	<b>302</b>	<b>15,2</b>

Fuente: elaboración propia a partir de [información](#) de la DGEIP.

Las 231 escuelas aprender<sup>4</sup>, programa de inclusión educativa que busca garantizar el acceso y permanencia de los niños en el sistema educativo, tienen maestro comunitario.

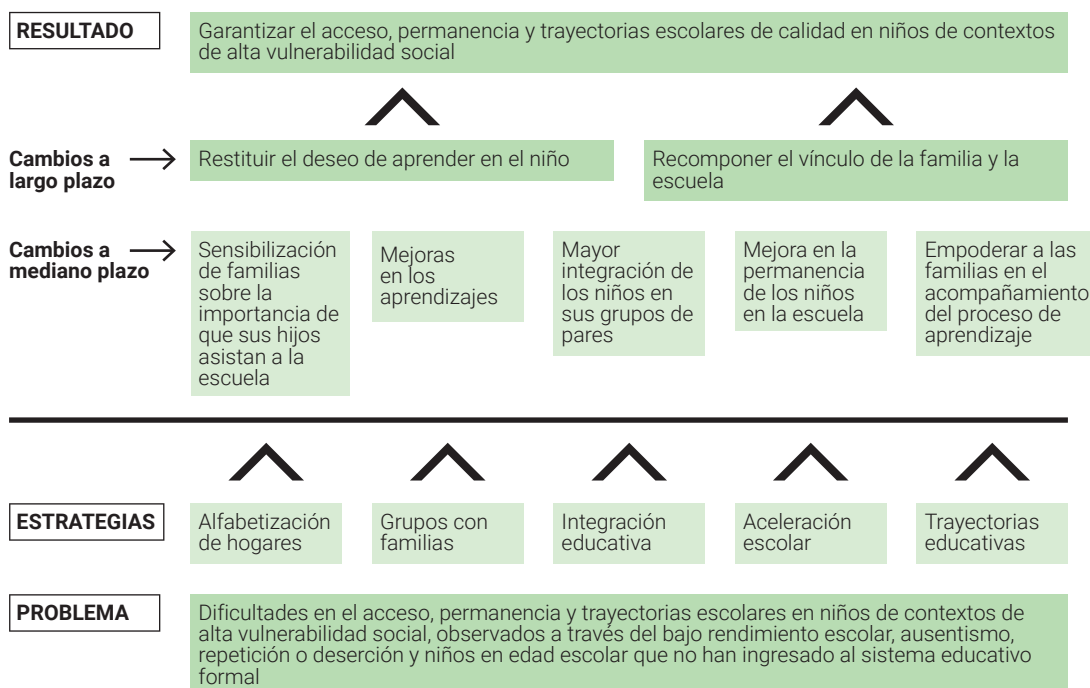
## COMETIDOS Y CAMBIOS ESPERADOS

A partir de los documentos y del relato de los entrevistados que forman parte del programa, pueden detallarse los cometidos buscados y la forma de llevarlos adelante. Si bien existen diversas publicaciones y documentos que detallan los cometidos, estrategias y evaluaciones que el programa realiza, es importante señalar que la propuesta no cuenta con un diseño explicitado en un único documento donde se respondan las siguientes preguntas: ¿cuál es el problema a atender?, ¿cómo se pretende atenderlo?, ¿cuáles son las hipótesis que relacionan el problema con los componentes del programa? En consecuencia, el equipo de evaluación reconstruyó la teoría del cambio en función de la información relevada.

El problema identificado que el programa busca abordar son las dificultades en el acceso, permanencia y trayectorias escolares en niños de contextos de alta vulnerabilidad social, de manera de garantizar el acceso, permanencia y trayectorias escolares de calidad.

Para ello, la intervención se propuso dos objetivos centrales a largo plazo: por un lado, restituir el deseo de aprender en los niños y, por otro, recomponer el vínculo de las familias con la escuela.

FIGURA 1  
**TEORÍA DEL CAMBIO PARA EL PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS**



Fuente: elaboración propia a partir de documentos del programa y entrevistas.

<sup>4</sup> Aunque las escuelas aprender toman su nombre de una sigla (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), en este informe, para facilitar la lectura, se escribe su nombre con minúscula.

A estos objetivos se suman cambios que pretenden alcanzarse en el corto y mediano plazo, a través del desarrollo de distintas estrategias de intervención. En este sentido, sensibilizar a las familias sobre la importancia de que sus hijos asistan a la escuela y empoderarlas de manera que se sientan más seguras para apoyarlas en el proceso de aprendizaje parecen ser objetivos intermedios a través de los que el programa busca fortalecer ese vínculo entre familia y escuela. Conjuntamente, las mejoras en el aprendizaje, una mayor integración de los niños en sus grupos de pares, así como la permanencia y el sostenimiento de los niños en la escuela serían claves a la hora de restituir su deseo de aprender.

Se genera una propuesta detallada respecto a las estrategias de intervención, con una justificación que da coherencia entre problema e intervención. Para ello se definen cuatro líneas de acción (tabla 3) explicitadas en los distintos documentos del programa, así como una línea que pone énfasis en las trayectorias educativas y que es mencionada por los distintos actores entrevistados.

En síntesis, si bien se debió reconstruir la teoría del cambio del programa, el conjunto de estrategias y actividades propuestas son coherentes con los supuestos que definen el problema que se desea atender, así como con los cambios esperados. No obstante, para obtener resultados en el mediano y largo plazo, se necesitará desarrollar otros cambios que no están contemplados hasta ahora o incluir componentes que no han sido implementados, como los de monitoreo y evaluación y articulación interinstitucional. Las actividades y los componentes del programa son pertinentes a las necesidades de la población objetivo y están basados en diagnósticos.

## IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

A través de las encuestas y de las entrevistas realizadas se describen a continuación las estrategias empleadas por los maestros comunitarios en el marco del programa, así como el trabajo desarrollado con el colectivo docente, familias y comunidad. También se indagó sobre la nueva figura creada durante el año 2022: el maestro comunitario articulador. Además, se relevó la visión y opinión de maestros y directores de las escuelas donde se implementa el programa, conjuntamente con la de inspectores referentes.

Concretamente, se indaga en las características, perfil y formación que poseen los maestros comunitarios, en su motivación para incorporarse al programa y su rol en comparación con otras figuras educativas, así como en las características del maestro comunitario articulador. Se describen las principales actividades y tareas desarrolladas por los maestros comunitarios en el marco de la implementación y el tipo de registro que realizan de las actividades.

Con esta información se da cuenta de si la implementación del programa es acorde al diseño establecido. El análisis se realiza precedido de preguntas que se encuentran asociadas a los objetivos de la investigación y que estructuran toda la información presentada.

## EL MAESTRO COMUNITARIO: CARACTERÍSTICAS, PERFIL Y ROL QUE DESEMPEÑA

### Resumen

Los maestros comunitarios son en su mayoría mujeres, con 42 años de edad en promedio, efectivos en sus cargos, con 14 años de antigüedad en el desempeño docente (en promedio) y casi 5 años en la función (en promedio). Existe un reglamento sobre la función del maestro comunitario, el cual establece que el director es quien propone al personal efectivo y, en caso de no existir maestros efectivos aspirantes, podrán ser interinos de la escuela o, en caso de no existir interinos, podrán ser suplentes por todo el año. No se mencionan requisitos específicos de formación, más allá de la de base. Sin embargo, la formación es valorada por los maestros comunitarios como un aspecto central para su desempeño. El perfil se basa principalmente en la experiencia y en la aptitud para las relaciones humanas.

La delimitación del rol y su diferenciación con el maestro de apoyo emerge como un aspecto central para definir y clarificar el trabajo del maestro comunitario. Mientras lo distintivo de este radica en el trabajo con las familias, en el vínculo generado con los niños y la coordinación realizada entre la escuela y las organizaciones barriales y del Estado, el maestro de apoyo centra su trabajo en la institución escolar, atendiendo a niños con dificultades de aprendizaje.

En 2022 se incorporó una nueva función al Programa de Maestros Comunitarios: el maestro comunitario articulador. Se designaron 60 cargos en todo el país para atender escuelas que no participaban en el programa (escuelas de educación común, rurales, de educación especial y educación inicial), por lo que dependen administrativamente de las inspecciones departamentales. Ese año su tarea se centró fundamentalmente en la articulación a la interna de la DGEIP entre distintas escuelas o programas, pero también con otras instituciones presentes en los territorios, ya sean de la sociedad civil o del Estado.

### ¿Qué características y perfil poseen los maestros comunitarios?

De acuerdo a lo que se establece en el [Reglamento para proveer la función de maestro comunitario](#), son los directores quienes tienen la potestad de proponer a quienes desempeñen ese rol en sus escuelas. El reglamento establece que el director podrá proponer al personal efectivo y, en caso de no existir maestros efectivos aspirantes, podrán ser interinos de la escuela o, si no los hubiera, podrán ser suplentes por todo el año.

A partir de estos requisitos primarios, el director deberá proponer como aspirantes a quienes a su juicio reúnan las mejores condiciones para la función. Para esto, deben contemplar:





- a) el conocimiento que posee de la comunidad a la que pertenecen los alumnos;
- b) la preocupación e interés por ayudar a los alumnos a aprender, así como la capacidad e iniciativas para elaborar propuestas didácticas abiertas y flexibles;
- c) la aptitud para las relaciones humanas, apreciada a través de la actuación del aspirante en su trato con el alumnado, con los demás maestros, con las familias y con la comunidad o vecindario, y
- d) la posibilidad práctica de poder extender su horario.

Estos requisitos se aprecian claramente en las descripciones del perfil que realizan los entrevistados. Destacan que debe ser alguien con mucha empatía, que pueda comprender situaciones que le son ajenas y tener capacidad de sortear las dificultades y la complejidad que implica el trabajo en los hogares (que, a diferencia de la labor de aula, comprende una diversidad de escenarios y situaciones significativamente mayor). Asimismo, debe ser capaz de adaptarse a situaciones y contextos diversos, así como tener facilidad para manejar relaciones humanas que se ven complejizadas por el contexto en el que se producen. En este sentido, algunos entrevistados consideran que un maestro comunitario debe ser alguien que tenga cierta fortaleza emocional o psicológica, en virtud de la exigencia que en este aspecto significan algunas situaciones que deberán enfrentar y que son características de las situaciones de vulnerabilidad (económica, social, etc.) con las que trabajan.

Por otra parte, también destacan el conocimiento que tiene el maestro de la escuela, sus alumnos, las familias y la comunidad en la que se encuentra inmersa, en la mayoría de los casos a través de la antigüedad y la experiencia en el centro educativo. Sobre este aspecto, los entrevistados citan ejemplos de algunas experiencias con maestros comunitarios que no pertenecían al centro, lo que les generaba dificultades principalmente en términos de coordinación e intercambio entre docentes, con los niños y con el entorno, esto tuvo como consecuencia principal que el rol se viera desvirtuado y funcionara más como un maestro de apoyo.

Vale mencionar que no existen requisitos previos en cuanto a la formación del maestro comunitario para la función (más allá de que debe ser maestro titulado), sino que el perfil se basa principalmente en dos aspectos centrales: la experiencia y la aptitud para las relaciones humanas (tabla 6).

TABLA 6  
**PRINCIPALES ASPECTOS VALORADOS EN EL PERFIL DE LOS MAESTROS COMUNITARIOS**

<b>Experiencia</b>	<b>Competencias transversales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antigüedad y trayectoria en la escuela</li> <li>• Conocimiento del alumnado, familias, vecindario y comunidad de la escuela</li> <li>• Capacidad e iniciativas para elaborar propuestas didácticas abiertas y flexibles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de empatía y escucha</li> <li>• Aptitud para las relaciones humanas</li> <li>• Fortaleza emocional y psicológica</li> <li>• Flexibilidad para adaptarse a situaciones diversas</li> <li>• Capacidad de trabajar en equipo</li> </ul>

En línea con lo anterior, a juicio de los maestros comunitarios encuestados, se registra que la principal característica que debe poseer un docente que asuma ese rol radica en el conocimiento de la comunidad a la que pertenecen sus alumnos. Esto es señalado por

siete de cada diez consultados. Las restantes dimensiones van en una línea parecida, es decir, la disposición a generar vínculos con los niños y sus familias (38%), la aptitud para la generación de vínculos con todos los actores de la comunidad educativa (37,9%), la capacidad de empatía (33,5%), la capacidad de adaptación y flexibilidad frente a distintas situaciones (31,5%), entre otras (tabla 7).

TABLA 7  
**PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS QUE DEBE TENER UN MAESTRO COMUNITARIO**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑO 2022  
 Informantes: maestros comunitarios

<b>Características de un maestro comunitario</b>	<b>%</b>
Conocer la comunidad a la que pertenecen sus alumnos	71,0
Disposición a generar vínculos con los niños y sus familias	38,0
Aptitud para la generación de vínculos con todos los actores de la comunidad educativa	37,9
Capacidad de empatía	33,5
Capacidad de adaptación y flexibilidad frente a distintas situaciones	31,5
Capacidad e iniciativa para elaborar propuestas didácticas abiertas y flexibles	27,0
Interés por ayudar a los alumnos a aprender	25,6
Capacidad de comunicación con diferentes actores educativos y sociales	18,3
Interés en trabajar en situaciones de vulnerabilidad social y económica	17,2

Finalmente, a través de la encuesta realizada a maestros comunitarios, se pudo elaborar un perfil con sus principales características en términos de antigüedad, carácter del cargo, edad y sexo. El análisis por sexo de los maestros comunitarios muestra una plantilla altamente feminizada: nueve de cada diez docentes son mujeres.

En relación con el carácter del cargo, se encuentra en el año 2022 que ocho de cada diez declaran ser efectivos. Esto se vincula a la forma de acceso a la función de maestro comunitario mencionada anteriormente. De todas formas, se observa que existe un 18,5% que declara ejercer un cargo interino o suplente. Seguramente, y tal como señalan las entrevistas realizadas, esta situación se deba a que en dichas escuelas no exista ningún docente con el cargo efectivo interesado en desempeñarse como maestro comunitario.

Tal como señalan los datos del censo docente del año 2018, la efectividad en el cargo encuentra una asociación con la antigüedad en la función. El censo docente indica que el porcentaje de docentes efectivos aumenta rápidamente entre los 14 y 20 años de la carrera (ANEP, 2008).

En el caso de la DGEIP, el porcentaje de efectivos ya es sustantivamente mayor entre los docentes más noveles (25,2% para el grupo con hasta 4 años de antigüedad), crece rápidamente a 51,5% en el tramo de 5 a 9 años en la función y a 64,4% en el tramo de 10 a 14 años. De allí en adelante, el porcentaje de efectivos es estable, con un incremento mínimo.

En el caso de los maestros comunitarios, el 70% tenía en 2022 más de 10 años de antigüedad en su desempeño como docentes, mientras que el promedio era de 14 años (tabla 8).

TABLA 8  
**ANTIGÜEDAD DE LOS MAESTROS COMUNITARIOS DOCENTES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑO 2022  
 Informantes: maestros comunitarios

<b>Antigüedad docente</b>	<b>%</b>
0 a 4 años	11,9
5 a 9 años	18,4
10 a 14 años	21,4
15 a 19 años	21,7
20 a 24 años	18,1
25 a 29 años	4,6
30 a 34 años	3,9
35 años o más	0,0
Total	100

Por su parte, si se analiza la antigüedad como maestro comunitario, se observa que la gran mayoría desempeña la tarea recientemente: seis de cada diez declara tener como máximo 4 años de experiencia en la tarea. Por su parte, el 16,7% de los maestros comunitarios que respondieron la encuesta declara que es la primera vez que ejerce la función (tabla 9). En promedio, los maestros comunitarios tienen 4,7 años de antigüedad en la función.

TABLA 9  
**ANTIGÜEDAD COMO MAESTROS COMUNITARIOS**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑO 2022  
 Informantes: maestros comunitarios

<b>Antigüedad como maestro comunitario</b>	<b>%</b>
Menos de 1 año	16,7
1 a 4	47,2
5 a 9	16,1
10 a 14	11,5
15 a 19	8,6
Total	100

Respecto a la estructura de edades, el 46,8% se ubica entre los 40 y 49 años. El promedio de edad de los maestros comunitarios del año 2022 es de 41,7. Esta cifra es similar al del total de los maestros de la DGEIP del año 2018, que se ubicaba en 42,6.

### ¿Cuál es la formación con la que cuentan los maestros comunitarios?

El [Reglamento para proveer la función de maestro comunitario](#) establece que el director deberá elegir entre los aspirantes a los maestros comunitarios, incluyendo al maestro adscrito de todas las áreas y al de educación inicial con doble titulación. No se mencionan requisitos específicos de formación, más allá de la de base.

No obstante, según la opinión que surge de las entrevistas, la formación es valorada como un aspecto central para el desempeño como maestro comunitario. No se brindan en la actualidad cursos específicos que permitan profundizar en el rol a los maestros que lo desempeñan (por ejemplo, que aborden las líneas de acción, los objetivos, el rol, etc.), por lo que la mayoría de los entrevistados destacan que para este aspecto es fundamental el trabajo con los directores, los demás maestros comunitarios y los inspectores referentes. En este sentido, el director y el inspector referentes son identificados como una figura clave en la inducción y orientación que reciben los maestros comunitarios para el desempeño de sus tareas en el marco del programa. El trabajo en nodos y el intercambio con otros colegas también son altamente valorados en este proceso de aprendizaje e introducción al rol. Otro de los aspectos que los maestros destacan como fundamental son los antecedentes escritos, las publicaciones, la documentación y la reglamentación existente como acumulado del programa, que consideran una herramienta central en este aspecto.

Sin embargo, algunos entrevistados visualizan que esta forma de introducirse en el rol puede significar un riesgo, ya que no todos los maestros comunitarios o los directores tienen la misma experiencia o trayectoria en el programa, no conocen el programa en profundidad y la información se va “deformando” o transformando en virtud de trayectorias que son singulares. En virtud de ello, identifican la necesidad de formación específica que introduzca a los maestros e incluso a los directores en el rol y las funciones del maestro comunitario de manera que todos reciban información homogénea y lo más clara posible de lo que se espera en el transcurso y desarrollo del programa.

Por otra parte, si bien no existe en la actualidad un curso específico que forme a los docentes como maestros comunitarios, a través del programa participan de propuestas que les brindan herramientas para el desempeño de su función. En este sentido, los maestros entrevistados destacan su participación en distintos tipos de cursos, talleres, seminarios y jornadas de intercambio docente, en las que se preparan para la tarea. En este marco, el [Trayecto de Formación Maestros Comunitarios](#) que se brinda conjuntamente con Ceibal parece una herramienta significativamente valorada por los docentes.

A través de la encuesta, se les consultó si recibieron formación como parte de su participación en el programa. En este sentido, siete de cada diez maestros señala haber participado en alguna instancia de formación (tabla A.5), fundamentalmente a través de talleres o seminarios, jornadas de trabajo e intercambio entre pares y cursos de corta duración, lo que condice con lo descrito por los docentes entrevistados respecto a su participación en grupos de referentes, nodos, seminarios, jornadas docentes y talleres (tabla 10).

TABLA 10

**TIPO DE FORMACIÓN RECIBIDA POR LOS MAESTROS COMUNITARIOS COMO PARTE DE SU PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA**

EN PORCENTAJES

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

<b>Formación recibida como parte del Programa de Maestros Comunitarios</b>	<b>%</b>
Talleres o seminarios	91,1
Jornadas de trabajo e intercambio entre pares	88,2
Cursos de corta duración	82,5
Especializaciones o diplomas de mediana y larga duración	43,2

Consultados respecto a si en su trayectoria como docentes se habían formado en cursos de corta o larga duración, se observa que los maestros comunitarios mayormente han realizado propuestas enfocadas en dificultades de aprendizaje (65,4%). En segundo y tercer lugar, se ubican los relativos a habilidades socioemocionales e igualdad de género (50,9% y 46,6%, respectivamente). En cuarto lugar, se encuentran los cursos sobre convivencia escolar e inclusión de personas con discapacidad y en quinto derechos humanos (37%, 37% y 34,9%, respectivamente). Finalmente, los menos realizados son los relativos a diversidad étnico racial, dado que solo el 2,5% los señala (tabla 11).

TABLA 11

**FORMACIÓN DE LOS MAESTROS COMUNITARIOS EN CURSOS DE CORTA Y LARGA DURACIÓN (SEMINARIOS, CURSOS DE MAESTRÍA, DOCTORADO, ESPECIALIZACIÓN, ETC.)**

EN PORCENTAJES

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

<b>Formación durante su trayectoria docente</b>	<b>%</b>
Dificultades de aprendizaje	65,4
Habilidades socioemocionales	50,9
Igualdad de género	46,6
Convivencia escolar	37,0
Inclusión de personas con discapacidad	37,0
Derechos humanos	34,9
Diversidad sexual	25,3
Diversidad étnico racial	2,5

**¿Cómo fue el acercamiento de los maestros al programa?**

En referencia con cómo conocieron la existencia del Programa de Maestros Comunitarios, los encuestados señalan que las formas más frecuentes refieren al contacto con otros maestros (45,7%), así como a través de la dirección escolar (45,3%). Los entrevistados describen su acercamiento al programa a través de su trabajo en el centro, por la presencia de la iniciativa en él. En términos generales, su incorporación se vincula con su trayectoria y experiencia en la escuela y surge como una propuesta de la dirección escolar (tabla 12).

TABLA 12

**FORMA EN QUE LOS MAESTROS COMUNITARIOS SE ENTERARON DE LA EXISTENCIA DEL PROGRAMA EN PORCENTAJES**

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

<b>¿Cómo se enteró de la existencia del Programa de Maestros Comunitarios?</b>	<b>%</b>
A través de otros maestros	45,7
A través de la dirección escolar	45,3
A través de la inspección	1,2
A través de un llamado a concurso	1,7
Otros	6,0
Total	100

Al ser consultados por la motivación para su participación en el programa, los principales aspectos que señalan los entrevistados son el conocimiento de los niños, las familias y la comunidad de la escuela; el vínculo con el equipo docente, y el desafío que representa para ellos el hecho de trabajar en alfabetización en el hogar. Por otra parte, algunos señalan que el hecho de que sea un cargo radicado en la misma escuela lo hace preferirlo a tomar un grupo en otro centro educativo, debido a que se trata del mismo colectivo docente y lugar que ya conocen y donde se sienten a gusto. Algunos de estos aspectos se reafirman a través de la encuesta realizada, donde las principales razones esgrimidas por los maestros son el vínculo entre la escuela y la comunidad y el trabajo con los referentes familiares (tabla 13).

TABLA 13

**PRINCIPAL RAZÓN QUE MOTIVÓ A LOS MAESTROS COMUNITARIOS A PARTICIPAR EN EL PROGRAMA**

EN PORCENTAJES

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

<b>Razón que motivó su participación en el Programa de Maestros Comunitarios</b>	<b>%</b>
Tengo un vínculo estrecho con la escuela y conozco la comunidad	31,2
Me interesó la propuesta de trabajo dentro de los hogares, involucrando la participación de los referentes familiares en el proceso educativo	27,3
Me gusta trabajar de forma personalizada con los niños, brindando un acompañamiento que atiende la singularidad de los procesos pedagógicos	12,8
Me gusta salir del aula y trabajar en otros espacios diferentes a los habituales	11,8
Me atrajo la idea de desarrollar proyectos educativos familiares cuyo eje transversal siempre es pedagógico	8,6
Me interesó la propuesta de generar grupos con las familias como experiencia de intercambio y participación	4,6
Otros	3,7
Total	100

**¿En qué se diferencia el maestro comunitario de otras figuras educativas?**

Otro de los aspectos indagados fue cuál es la especificidad que define al maestro comunitario como tal y qué lo distingue de otras figuras y actores educativos. A partir de lo que surge de las entrevistas, el rol con el que se produce la mayor confusión es con el de maestro de apoyo, por lo que algunos de ellos comentan que es una de las primeras cosas sobre las que el colectivo docente debe conversar, tratando de especificar cuál es el rol de cada una

de estas figuras. Tanto en escuelas que cuentan con maestros de apoyo como en las que no tienen esta figura, los entrevistados comentan que deben trabajar sobre la especificidad del maestro comunitario, para así poder actuar en conjunto con los maestros de aula específicamente sobre la población objetivo, los niños que participarán del programa, y los objetivos que se buscarán con cada uno de ellos. Esta es una tarea que se realiza en general con el colectivo y con la orientación y acompañamiento del director, principalmente con los docentes que tienen menor conocimiento del programa o son nuevos en la escuela.

Casi la mitad (49,5%) de los maestros comunitarios consultados destaca que es el trabajo con las familias lo que distingue principalmente su rol del de otras figuras educativas. Los otros dos aspectos que se mencionan más refieren al vínculo generado con los niños con los cuales se trabaja (25,8%) y a la coordinación realizada entre la escuela y las organizaciones barriales y del Estado (20,1%) (tabla 14).

TABLA 14  
**ASPECTOS QUE DIFERENCIAN PRINCIPALMENTE A UN MAESTRO COMUNITARIO DE OTRAS FIGURAS DE APOYO**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑO 2022  
 Informantes: maestros comunitarios

<b>Aspectos que diferencian al maestro comunitario con otras figuras</b>	<b>%</b>
En el trabajo con las familias	49,5
En el vínculo que genera con los niños con los que trabaja	25,8
En la coordinación que realiza con la escuela y otras organizaciones barriales y del Estado	20,1
En el tipo de planificación que realizan con los maestros de aula	3,4
Total	100

Por tanto, es distinto el contexto en el que se produce el acto educativo: mientras los maestros de apoyo trabajan principalmente en el espacio escolar, los maestros comunitarios lo hacen en el hogar o la comunidad donde residen los niños y sus familias. Aun en los casos en que la tarea del maestro comunitario se desarrolle en la escuela (por ejemplo, en algunos centros de Montevideo), la orientación hacia la comunidad adquiere un valor central que los entrevistados destacan como diferencial en el rol respecto de otras figuras (tabla 15).

Con relación al foco y orientación que realizan en el trabajo con los niños, los entrevistados describen que mientras que en el caso de los maestros comunitarios el foco radica principalmente en problemas de ausentismo o problema de integración y socialización, en el caso de los maestros de apoyo el foco radica en los aprendizajes (lo que, aclaran, no significa que el maestro comunitario no trabaje sobre problemas de aprendizaje).

Con respecto a lo anterior, los entrevistados destacan que son figuras que en la mayoría de los casos se complementan y con las que trabajan en estrecha relación, atendiendo a las necesidades de los niños y definiendo en conjunto con todo el colectivo docente del centro cómo se distribuirán los apoyos entre los alumnos y qué aspectos serán abordados por cada uno en caso de que haya niños que participen de ambos espacios.

TABLA 15

**PRINCIPALES DIFERENCIAS ENTRE LAS FIGURAS DE MAESTRO COMUNITARIO Y MAESTRO DE APOYO**

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

<b>Maestro comunitario</b>	<b>Maestro de apoyo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco en niños con problemas de ausentismo, inasistencia, socialización</li> <li>• Alfabetización de hogares y trabajo con las familias</li> <li>• Articulación con instituciones y organizaciones de la comunidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco en niños con dificultados de aprendizaje</li> <li>• Trabaja en la escuela</li> </ul>

**El maestro comunitario articulador**

En el año 2022 se incorporó una nueva función al programa: el maestro comunitario articulador. A partir de una necesidad detectada en algunos departamentos en virtud de cuestiones sociales que surgieron con posterioridad a la pandemia de COVID-19, se realizó un análisis del perfil, cometidos y la distribución de los maestros comunitarios en todo el país y se definió esta nueva figura, principalmente para atender escuelas que no participaban del programa (escuelas de educación común, rurales, de educación especial y de educación inicial), por lo que dependen administrativamente de las inspecciones departamentales. En 2022, se designaron 60 docentes con estas funciones en todo el país (tabla 16).

TABLA 16

**MAESTROS COMUNITARIOS ARTICULADORES SEGÚN DEPARTAMENTO**

AÑO 2022

<b>Departamento</b>	<b>Maestro comunitario articulador</b>
Artigas	2
Canelones	12
Cerro Largo	2
Colonia	2
Durazno	2
Flores	2
Florida	2
Lavalleja	2
Maldonado	3
Montevideo	12
Paysandú	2
Río Negro	2
Rivera	2
Rocha	2
Salto	2
San José	3
Soriano	2
Tacuarembó	2
Treinta y Tres	2
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>

Fuente: elaboración propia a partir de información brindada por la coordinación del Programa de Maestros Comunitarios.





Se trata de un maestro comunitario cuya orientación principal radica en la articulación institucional. Por esta razón, no se encuentra asentado en un centro educativo en particular, sino que transita por varios espacios durante el desarrollo de su tarea y realiza una fuerte coordinación a la interna de la DGEIP, así como con otras instituciones educativas, comunitarias y del Estado. Su cometido principal es fortalecer el acompañamiento de las trayectorias individuales de los alumnos que presenten rendimiento académico descendido, con asistencia intermitente, riesgo de desvinculación, emergentes sociosanitarios u otras situaciones que hagan necesaria la intervención<sup>5</sup>.

En este sentido, su prioridad no es el trabajo con familias y hogares, aunque en algunos casos pueda realizar visitas o acompañamientos, sino contactar y facilitar el trabajo entre distintas instituciones presentes en los territorios. Asimismo, se destaca que se focalizó en la atención de jardines y escuelas de educación inicial, que no forman parte del Programa de Maestros Comunitarios; de escuelas de educación especial, y de aquellas de educación común y rural que no contaban con las funciones de maestro comunitario.

Otro de los aspectos que se buscó fortalecer a través de esta figura es el vínculo con las instituciones de educación media, ya que se detectó la necesidad de trabajar sobre las trayectorias educativas de los estudiantes de quinto y sexto año de primaria.

La función del maestro comunitario articulador requiere integrarse a los equipos docentes de los distintos centros educativos donde se desempeña, así como vincularse con otros actores que se consideren relevantes para el trabajo con los niños que participan de la propuesta. En este sentido, los entrevistados destacan que se encarga de ser el nexo con otros programas y equipos de trabajo de la DGEIP, como, por ejemplo, de educación especial, el Programa Escuelas Disfrutables, etc., buscando fortalecer los vínculos de la propuesta con estos equipos. En cuanto a la forma de trabajo, los maestros comunitarios articuladores definen el tiempo destinado a la intervención en conjunto con las inspecciones referentes y departamentales, en virtud de las necesidades de las situaciones a atender, así como de los objetivos que se persigan. Los centros en los que intervienen también se definen con el inspector referente y en acuerdo con la inspección departamental. En este primer año, los entrevistados distribuyeron su tarea en dos semestres, donde atendieron distintos grupos de escuelas, uno desde que asumieron la función en el mes de mayo y hasta el mes de julio, y otro desde julio hasta diciembre.

---

<sup>5</sup> Tomado de la [circular n.º 12](#) de la DGEIP de abril de 2022.

TABLA 17

**PERFIL DEL MAESTRO COMUNITARIO ARTICULADOR**

- Capacidad e iniciativa para diseñar propuestas didácticas situadas, oportunas, abiertas y flexibles.
- Condiciones personales y profesionales que faciliten la articulación con las familias y el centro educativo.
- Habilidades socioemocionales y estrategias en resolución de conflictos.
- Capacidad para integrar, coordinar, planificar y desarrollar acciones en equipo.
- Dominio de documentos oficiales o extraoficiales: por ejemplo, mapa de ruta, protocolos, entre otros.
- Dominio de las tecnologías como recurso que complementa la vinculación hogar-estudiante-docente-centro educativo y el componente pedagógico.
- Conocimiento de la jurisdicción departamental, de los canales de comunicación y de referentes claves con los que se podría generar alianzas o redes a nivel interinstitucional e intersectorial.
- Disposición e iniciativas para insertarse en la comunidad de influencia y construir canales de comunicación.
- Capacidad de generar estrategias de abordaje en situaciones de vulnerabilidad para garantizar el derecho a la educación de los alumnos.

Fuente: [circular n.° 12](#) de la DGEIP de abril de 2022.

**POBLACIÓN OBJETIVO: EL TRABAJO CON LOS NIÑOS Y FAMILIAS**

En el siguiente apartado se describe cómo se efectúa la implementación de los objetivos del programa y sus líneas de acción. En primer lugar, el análisis se focaliza en cómo se efectúa la selección de los niños que participan, así como en las principales actividades y tareas desarrolladas por los maestros comunitarios en virtud de las distintas líneas de acción del programa. En segundo lugar, se describen las condiciones para el trabajo con los alumnos en los centros educativos. Finalmente, se da cuenta de cómo se realiza el egreso de los niños del programa y cuáles son los criterios que se consideran en este aspecto.

**Resumen**

Existen criterios claros para el ingreso de los niños al programa: falta de apoyo familiar, situaciones de vulnerabilidad social o económica, ausentismo, repetición, problemas de integración a sus grupos de pares, problemas emocionales y temas relacionados con el ciclo escolar (vinculado a la pandemia y a las transiciones educativas). Luego de que los maestros comunitarios presentan el programa, los docentes de aula elaboran un listado de potenciales participantes (en virtud de los criterios del programa). Posteriormente, es trabajado en conjunto con el maestro comunitario y el director para la selección de los alumnos.

Si bien no es un cupo rígido —dado que puede variar según las posibilidades de trabajo de cada escuela— el número ideal de participantes identificado es de 20 niños. El cupo se establece en conjunto con la dirección escolar y la inspección referente.

Las líneas de acción trabajadas con mayor frecuencia son la alfabetización en hogares y el espacio de aprendizaje para la integración, en detrimento del grupo para padres, actividades de coordinación y la aceleración escolar. El foco en las dos primeras se hizo necesario a raíz de las consecuencias de la pandemia de COVID-19 (los contactos con las familias y los centros educativos se vieron

reducidos al mínimo y de forma virtual). Por esta razón, las actividades con las familias ocupan un lugar central en la tarea que los maestros comunitarios: el 80,7% señala efectuarlas con una frecuencia semanal.

El trabajo con la comunidad es otro de los aspectos centrales de la tarea. El mayor intercambio se establece con las instituciones educativas (96,6%) y nodos (90,8%), seguidos del contacto con organizaciones barriales o comunitarias (75,7%).

Dentro de las dificultades que han tenido que enfrentar durante el 2022, la más frecuente refiere al ausentismo y la asistencia intermitente. Al mismo tiempo, se identifican situaciones vinculadas a violencia o abuso, siendo la problemática en la que los maestros se sienten menos preparados para afrontar por su cuenta.

## ¿Cómo se efectúa la selección de los niños que ingresan al programa?

En cuanto al procedimiento para la selección de los niños, hay dos dimensiones que deben considerarse que resultan claves: en primer lugar, cuáles son los criterios que se consideran para definir a los participantes y, en segundo lugar, la modalidad, es decir, cómo se realiza el procedimiento y quiénes participan en este proceso.

En cuanto a los criterios, de acuerdo a lo que surge de las entrevistas, puede apreciarse que están claros para todos los actores: se focaliza en aquellos alumnos que presentan dificultades vinculadas a la falta de apoyo familiar, situaciones de vulnerabilidad social o económica, ausentismo, repetición, problemas de integración a sus grupos de pares, problemas emocionales y temas relacionados con el ciclo escolar (ligados a la pandemia y a las transiciones educativas). La tabla 18 sintetiza cada uno de estos criterios en virtud de la descripción que realizan los entrevistados.

Generalmente, no se seleccionan alumnos únicamente por dificultades de aprendizaje. Si bien el foco está en el aprendizaje, la selección se da por los motivos que hacen a esa dificultad y no por la dificultad en sí misma. En este sentido, muchas de las situaciones en que existe una dificultad de aprendizaje son derivadas al maestro de apoyo, ya que no se trata de niños que contemplen algunos de los criterios descriptos. A modo de ejemplo, algunos entrevistados dicen que si el alumno tiene dislexia y eso afecta su aprendizaje, puede requerir un apoyo desde lo pedagógico, pero esa sería una situación para atender a través del maestro de apoyo y no del maestro comunitario. En este sentido, podría decirse que la dificultad en el aprendizaje es una consecuencia de lo anterior y es en esas causas que el Programa de Maestros Comunitarios se focaliza para la selección de los participantes.

Por otra parte, se elaboró un listado de criterios y se solicitó a los maestros comunitarios encuestados que señalaran aquellas que consideraban con mayor frecuencia para el ingreso de los niños al programa. En este punto, puede verse que las dificultades de integración (77%) son el aspecto más común. Le siguen la escasa contención familiar (57,4%), el ausentismo

(43,9%), el aprendizaje descendido (42,4%) y la vulnerabilidad social y económica (30,7%). Todos estos aspectos coinciden con los relevados a través de las entrevistas en profundidad.

En menor medida se ubican como razones tenidas en cuenta para el ingreso de los niños al programa el diagnóstico del maestro (22,9%), los antecedentes de repetición (11,5%), el relacionamiento con pares (9,7%) y las dificultades en el comportamiento (4,6%).

TABLA 18  
**CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE NIÑOS PARTICIPANTES**

<b>Criterios</b>	<b>Definición y dimensiones consideradas</b>
Falta de apoyo familiar	Casos en que por diferentes razones las familias no acompañen el proceso educativo. Estas razones se vinculan principalmente a: analfabetismo, vulnerabilidad social, problemas derivados de situaciones de violencia, ausencia de referentes familiares, entre otros aspectos.
Vulnerabilidad social o económica	Implica problemas de carácter económico para cubrir las necesidades básicas, pero también relacionadas a la vinculación social de la familia (desempleo, redes de contención, etc.).
Ausentismo, deserción, bajo rendimiento escolar o repetición	Si bien este es un criterio identificado para la selección de los participantes, parece más una consecuencia que la causa en sí misma, en el sentido de que muchas veces el ausentismo o la deserción son vinculados, por ejemplo, a la falta de apoyo familiar. También como consecuencia de la pandemia, que afectó en algunos casos la asistencia y el valor de asistir a la escuela.
Dificultades o problemas emocionales	Generalmente como consecuencia de sus situaciones familiares, pero no en todos los casos. En este aspecto se describen situaciones de baja autoestima, timidez, inseguridad, ansiedad, dificultades de socialización, etc.
Integración a los grupos de pares	Vinculado a los problemas emocionales, pero también casos con problemas de conducta que afectan el relacionamiento con sus compañeros, a veces ligados a situaciones de violencia, pero también por hiperactividad, ansiedad u otras razones.
Ciclo escolar	En el caso de los niños del primer ciclo (primero a tercero) se detectan dificultades asociadas a la pandemia, que generó que muchos niños tuvieran algún nivel de rezago en sus aprendizajes (por la no asistencia presencial durante 2020 y parte del 2021) y en el caso de los niños del segundo ciclo, por el trabajo en la trayectoria entre ciclos educativos, especialmente con los de sexto año.

TABLA 19  
**DIMENSIONES CONSIDERADAS POR LOS MAESTROS COMUNITARIOS A LA HORA DE SELECCIONAR LOS NIÑOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA**

EN PORCENTAJES  
AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

<b>Criterios de selección</b>	<b>%</b>
Dificultades de integración	77,0
Escasa contención familiar	57,4
Ausentismo	43,9
Aprendizaje descendido	42,4
Vulnerabilidad social y económica	30,7
Diagnóstico del maestro	22,9
Antecedentes de repetición	11,5
Relacionamiento con pares	9,7
Dificultades en el comportamiento	4,6

En cuanto al procedimiento, implica la participación de los maestros de aula, conjuntamente con el director escolar y el maestro comunitario. En primera instancia, los entrevistados indican que se realiza una presentación del programa a todo el colectivo docente de la escuela, donde se describen los objetivos, las líneas de trabajo y los criterios para la participación. En la mayoría de los casos, y al tratarse principalmente de escuelas aprender, utilizan las salas docentes para esta tarea, de manera de que la información y las dudas que puedan surgir se trabajen con todo el colectivo.

Luego de que los maestros comunitarios presentan el programa, los docentes de aula elaboran un listado de potenciales participantes (en virtud de los criterios del programa), que luego es trabajado en conjunto con el maestro comunitario y el director para la selección de los niños que participarán. En este punto, el conocimiento que existe en el centro educativo acerca de los alumnos adquiere una relevancia central: en el caso del maestro de aula, ya que es quien tiene, en un principio, el contacto más directo con los niños, pero también de los maestros comunitarios que, por los requisitos de su perfil, conocen la comunidad escolar y a sus alumnos, así como el director, que es quien lidera todo el proceso. Sobre este último punto, los entrevistados destacan el liderazgo del director como un eje central para la implementación del programa, no solamente en virtud de la selección de los niños que participarán (donde su rol es clave), sino también en todo el proceso de implementación (orientación, acompañamiento, intercambio ente docentes, etc.).

Como se verá más adelante, a través de la encuesta a maestros comunitarios surge que uno de los principales aspectos en los que trabajan con sus colegas de aula es en la selección de la población objetivo, conjuntamente con la definición de las líneas de acción que se trabajarán con los niños.

Finalmente, respecto a la selección de los participantes deben considerarse dos aspectos transversales: el primero vinculado al cupo, es decir, a la cantidad de niños que puede atender un maestro comunitario en forma simultánea, y el segundo a la rotación de los alumnos durante el transcurso del año lectivo (este aspecto también se liga al “egreso” de los niños del programa).

Con relación a la existencia de un límite de niños con los que puede trabajar simultáneamente el maestro comunitario, la mayoría de los entrevistados señalan que, de acuerdo a las instrucciones que han recibido, el ideal es 20. Sin embargo, este número se establece en conjunto con la dirección escolar y la inspección referente, en virtud de las posibilidades. A su vez, no se trata de un cupo establecido de forma rígida o por normativa, por lo que puede variar en función de la realidad de cada escuela. En este sentido, el 75,3% de los encuestados señala que sí existe un cupo de alumnos, mientras que un 24,7% responde que no existe este límite o que no sabe de su existencia (tabla A.6 del Anexo III). Sobre la rotación de niños en el transcurso del año, los entrevistados aseguran que es un aspecto que se presenta y varía en virtud, principalmente, de las posibilidades de atención (sobre todo en términos de capacidad), así como también de las necesidades o situaciones específicas que puedan ir surgiendo. En lo que todos los entrevistados coinciden es que a medida que se producen egresos, se van realizando incorporaciones.

## **Selección de niños participantes**

### **El caso de los maestros comunitarios articuladores**

En el caso de los maestros comunitarios articuladores, los criterios que los entrevistados describen para la selección de los niños que participarán de la propuesta son los mismos que los utilizados por los maestros comunitarios.

Sin embargo, al tratarse de un cargo que no está radicado específicamente en una escuela, la definición de la población objetivo tiene una participación más activa de los inspectores referentes. Principalmente, con relación a las escuelas que el maestro comunitario articulador atenderá durante el año, en una primera instancia, el inspector referente es quien define los centros, en conjunto con el inspector departamental o de zona, para luego pasar al procedimiento de selección de niños en conjunto con la dirección escolar y en coordinación con los docentes de aula y el maestro comunitario articulador.

## **¿Cuáles son las principales actividades y tareas desarrolladas por los maestros comunitarios en el marco de la implementación?**

A través de las encuestas y de las entrevistas efectuadas se consultó a los maestros comunitarios cuáles eran las principales tareas desarrolladas en el ejercicio del rol, así como su vinculación con las líneas de acción establecidas por el Programa de Maestros Comunitarios. En este sentido, hay dos líneas sobre las que trabajan con mayor frecuencia: la alfabetización en hogares y el espacio de aprendizaje para la integración.

Respecto a este punto, concretamente se solicitó a los maestros comunitarios que explicitaran cómo distribuyeron su tiempo en relación con la implementación de las líneas de acción del programa durante el año 2022 (tabla 20). Los maestros señalan haber dedicado más tiempo en actividades referentes al espacio de aprendizaje para la integración y alfabetización de los hogares en detrimento del grupo para padres, las actividades de coordinación y la aceleración escolar.

Un 46,6% de los maestros declara haber dedicado entre un 21% y 40% de su tiempo a las actividades de aprendizaje para la integración, mientras que un 22,3% señala haber dedicado entre el 41% y el 60% y el 17% más del 60%. Un 38,1% de los maestros comunitarios señala haber dedicado entre un 21% y 40% de su tiempo a la alfabetización en los hogares, mientras que un 19,1% destaca haber dedicado entre un 41% y 60%. Con relación a las actividades relacionadas a grupos para padres, coordinación y aceleración escolar, ocho de cada diez maestros comunitarios declaran haber dedicado hasta un 20% de su tiempo durante el año 2022 a estas tareas.

Resulta importante destacar que los entrevistados indican que en virtud de las dificultades consecuencia de la pandemia de COVID-19, el foco en la alfabetización de hogares y la integración se hizo necesario, en virtud de que hubo dos años en los que el contacto entre

las familias y los centros educativos se vio reducido al mínimo y se dio principalmente de forma virtual. En este sentido, tanto en 2022 como en 2020 y 2021 el rol del maestro comunitario fue clave para el sostenimiento de este vínculo.

TABLA 20  
**PORCENTAJE DEL TIEMPO QUE LOS MAESTROS COMUNITARIOS DEDICARON A LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑO 2022  
 Informantes: maestros comunitarios

Porcentaje del tiempo que dedico	Espacio de aprendizaje para la integración	Alfabetización en hogares	Grupos para padres	Actividades de coordinación	Programa de aceleración escolar
Hasta 20%	14,1	33,0	80,9	83,6	83,2
Entre 21% y 40%	46,6	38,1	11,8	6,2	14,0
Entre 41 y 60%	22,3	19,1	4,3	4,6	2,8
61% o más	17,0	9,7	3,1	5,7	0,0

Asimismo, surge de las entrevistas una línea de trabajo que no está explicitada en el diseño del programa y que, sin embargo, todos coinciden en que se trata de uno de los principales aspectos sobre los que se ha puesto énfasis en el último año: la transición hacia la educación media, buscando sentar las bases para que los niños continúen sus estudios en un liceo o escuela técnica, de manera de poder potenciar esa transición y trabajarla también en el ámbito familiar.

Finalmente, sobre el programa de aceleración escolar y los grupos para padres los entrevistados describen las principales razones por las que les ha costado focalizar en esas líneas. En el primer caso, la principal razón es que no han encontrado en sus escuelas niños que cumplan con el perfil que se estipula en la definición: además de tener extraedad (por repetición o ingreso tardío) o inasistencias, que se logre durante su participación en el espacio promoverlos a un grado superior en el transcurso del año. En general, se trabaja con niños con extraedad, experiencias de repetición o rezago en los aprendizajes, pero no se logra una aceleración que permita los logros suficientes como para alcanzar un grado superior durante el año lectivo. En el caso de los grupos para padres, los entrevistados describen varias experiencias en esta línea, aunque como eventos o actividades puntuales que no logran sostener en el tiempo, ya que les cuesta traer a las familias para generar instancias colectivas y, además, que estas sean un espacio sostenido, dado que se trata de familias cuyo vínculo con la escuela es muy débil. Además, también implica una participación activa de otros actores del centro que a veces no les es fácil articular (horarios, disponibilidad de recursos, etc.). En función de las dificultades que identifican, prefieren optimizar los tiempos en la alfabetización en hogares o en integración educativa y buscar otras estrategias de acercamiento de las familias al centro.

También se indagó acerca de las principales tareas que los maestros comunitarios efectúan en el marco de su rol. Para ello, de una serie de actividades se les solicitó que indicaran las que consideraban más relevantes. Al respecto, casi siete de cada diez señalan trabajar en integración educativa, específicamente con niños que presentan dificultades diversas de integración con sus grupos de pares. Le siguen las actividades relativas a la alfabetización

con las familias (43,8%) y a fortalecer el acercamiento de las familias a la escuela como experiencia de intercambio y participación (43,5%). En este sentido, coincide en las líneas que fueron focalizadas de acuerdo a la opinión de los distintos actores entrevistados.

TABLA 21  
**PRINCIPALES TAREAS QUE REALIZAN LOS MAESTROS COMUNITARIOS**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑO 2022  
 Informantes: maestros comunitarios

<b>Principales actividades realizadas</b>	<b>%</b>
Integración educativa, específicamente con niños que presentan dificultades diversas de integración con sus grupos de pares	67,9
Alfabetización de familias	43,8
Acercamiento de las familias a la escuela como experiencia de intercambio y participación	43,5
Proyectos educativos familiares, involucrando la participación de los referentes en el proceso educativo	32,4
Trabajo con niños en situación de vulnerabilidad social y económica	30,1
Fomentar la cercanía del ámbito escolar en la vida familiar del niño, acompañando su proceso	24,7
Articulación con otras instituciones y organizaciones de la comunidad o del Estado	19
Trabajo con niños con extraedad, altos niveles de repetición, inasistencias o ingreso tardío, etc.	12,7
Apoyo personalizado a niños con dificultades de aprendizaje	11,9
Integración en la escuela de niños con necesidades educativas específicas	7,3
Contención de niños con problemas de conducta	6,7

Asimismo, en el marco de las actividades desarrolladas se consultó a los maestros comunitarios sobre las principales dificultades con las cuales les tocó trabajar durante el año 2022. Allí se les pidió que mencionaran las tres que consideraran más relevantes. La más frecuentemente señalada refiere al ausentismo y la asistencia intermitente, mencionada por el 82,1%. Le siguen las dificultades relativas a los aprendizajes descendidos de los alumnos (55%) y las situaciones de vulnerabilidad social y económica de los alumnos (52,2%).

En menor medida se ubican las dificultades vinculadas a la comunicación y convivencia escolar, las habilidades sociales y la resolución de problemas y la baja autoestima del alumnado. Estos aspectos son indicados por un tercio de los maestros comunitarios. Finalmente, las dificultades asociadas a las situaciones de violencia y abuso solo son mencionadas por un 9% (tabla 22).

Si bien en las entrevistas los distintos actores mencionan dificultades en la misma línea, la mayoría de ellos realiza un énfasis en las problemáticas más complejas con las que les ha tocado trabajar, ya que son aquellas sobre las que los maestros tienen menor posibilidad de acción directa o intervención y las que al mismo tiempo les insumen una carga emocional mayor.

Se trata de situaciones vinculadas a violencia o abuso, que en la totalidad de las entrevistas surgen como ejemplos del tipo de hechos que deben abordar y en los que encuentran mayores dificultades. En este sentido, si bien parecieran tener claras las estrategias y la forma de afrontar estas problemáticas, son en las que se sienten menos preparados para afrontar por su cuenta y en las que dependen de algún tipo de intervención externa. Vale



mencionar que los entrevistados parecen tener claros los procedimientos y los apoyos de los que disponen desde la DGEIP para atender este tipo de situaciones (mencionan a la dirección escolar, las inspecciones, los equipos del Programa Escuelas Disfrutables, los servicios de salud barriales, los protocolos existentes para estas situaciones, etc.), aunque la mayoría de las veces resulten insuficientes para casos puntuales. Asimismo, algunos entrevistados ven la necesidad de obtener apoyo emocional o psicológico para sí mismos en el marco del desarrollo de su tarea, ya que les resulta significativamente complejo no involucrarse con este tipo de situaciones. “Cuidar a los que cuidan”<sup>6</sup> parece ser una frase que sintetiza este aspecto.

TABLA 22  
**PRINCIPALES DIFICULTADES QUE LES HAN TOCADO TRABAJAR A LOS MAESTROS COMUNITARIOS CON LOS NIÑOS**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑO 2022  
 Informantes: maestros comunitarios

Principales dificultades que trabajó en 2022	%
Ausentismo y asistencia intermitente	82,1
Aprendizajes descendidos de los alumnos	55,0
Situaciones de vulnerabilidad social y económica	52,2
Dificultades de los alumnos en la comunicación y de convivencia escolar	37,8
Dificultades en habilidades sociales y de resolución de problemas	34,0
Baja autoestima de alumnado	29,9
Situaciones de violencia y abuso	9,0

### ¿Qué actividades están orientadas a familias y niños y cuáles a la articulación con servicios de la comunidad y prestaciones estatales?

Como lo consignan los objetivos del programa, así como la declaración de los propios maestros comunitarios consultados, las actividades desarrolladas con las familias ocupan un lugar central en la tarea que llevan adelante en el marco de su rol. Por este motivo, se indagó sobre la frecuencia con la que efectúan la visita a los hogares y los temas trabajados con las familias. En el caso de los maestros comunitarios que señalan no haber realizado actividades con las familias, se explicitan las razones esgrimidas para no hacerlas.

Para el 80,7% de los maestros comunitarios encuestados, la frecuencia de visita a los hogares es semanal, lo que coincide con lo que describen los actores entrevistados respecto a cómo se organizan la semana para realizar las visitas a los hogares y tener tiempo para las actividades de integración y las de coordinación y planificación (tabla 23).

Es importante destacar que la mayoría de los que no realizan visitas semanales son maestros comunitarios que residen en Montevideo. La principal razón para lo anterior (en acuerdo con la dirección y la inspección referente) se vincula a motivos de seguridad (se trata de contextos de alto riesgo, donde suceden situaciones de extrema violencia).

<sup>6</sup> Entrevista a maestra comunitaria.

De acuerdo a lo que surge de las entrevistas, los maestros comunitarios se organizan para realizar las visitas a hogares durante tres o cuatro días en la semana y realizan cuatro por día. Algunos entrevistados destacan que el tiempo de visita al hogar a veces les resulta insuficiente (una hora), en virtud de la cantidad que hacen por semana (esto se da principalmente en aquellos que tienen cuatro diarias). Los restantes días (uno o dos) los utilizan para el trabajo con los niños en el centro educativo, donde se enfocan principalmente en integración educativa en pequeños subgrupos, generalmente organizados por intereses, aspectos que se desean fortalecer o ciclos (de primero a tercero y de cuarto a sexto), donde se desarrollan contenidos específicos a través de actividades lúdicas, expresivas e inclusivas articuladas entre sí.

TABLA 23  
**FRECUENCIA DE VISITAS DE LOS MAESTROS COMUNITARIOS A LOS HOGARES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑO 2022  
 Informantes: maestros comunitarios

<b>Visita a hogares</b>	<b>%</b>
Semanal	80,7
Quincenal	6,4
Mensual	7,8
Cuando se considera necesario	1,7
No realizo visitas	3,4
Total	100

Se consultó a los maestros comunitarios sobre los principales temas que abordan con las familias. En este sentido, el trabajo sobre herramientas que les sirvan para apoyar a los niños en las tareas escolares (83,5%) y la relación con la escuela (68,2%) son las más frecuentes. Respecto a la primera, los entrevistados destacan que resulta central a la hora de ayudar a los niños para su motivación, pero también porque en muchos de los casos las familias no saben cómo ayudar o cómo acompañar el proceso de aprendizaje. Al respecto, una maestra comunitaria entrevistada señala: “no saben cómo enseñar, no saben cómo ayudarlos. Ellos mismos no entienden, a veces, cuando la maestra les manda las actividades, las tareas, no saben cómo ayudarles”. De manera que, una de sus principales actividades es brindar apoyo a esas familias para que puedan acompañar a sus hijos en el proceso de escolarización. Además, al sentir que pueden ayudarlos, mejora la autoestima, la valorización de la escuela, lo que contribuye a fortalecer el vínculo con el centro.

Con menor frecuencia, pero también en una proporción significativa, trabajan hábitos y convivencia (46,8%), comunicación entre padres e hijos (38,6%) y articulación con instituciones barriales o estatales (29,3%).

TABLA 24

**PRINCIPALES TEMAS QUE TRATAN LOS MAESTROS COMUNITARIOS CON LAS FAMILIAS**

EN PORCENTAJES

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

<b>Temas con los que se tratan con las familias</b>	<b>%</b>
Herramientas para apoyar a los niños en las tareas escolares	83,5
Relación con la escuela	68,2
Hábitos y convivencia	46,8
Comunicación entre padres e hijos	38,6
Articulación con instituciones barriales o estatales	29,3
Resolución de problemas específicos	18,4
Problemáticas familiares	9,5

En la misma línea y respecto a actividades específicas dentro de estas temáticas, el 75% de los maestros comunitarios señala que en las visitas a los hogares se trabaja para acercar a la familia a la escuela y para obtener información sobre el contexto familiar, con el fin de comprender mejor la situación del niño (tabla 25). Un segundo conjunto de actividades de las visitas a los hogares refiere al trabajo con el niño en actividades de lectura y escritura (49,4%), al trabajo en un proyecto familiar (44,7%) y a escuchar a la familia y su problemática (35,8%). Finalmente, en menor medida las visitas a los hogares se desarrollan con el cometido de trabajar con el niño en actividades de matemática (11,7%) y con los deberes que le envió el maestro (3,1%).

TABLA 25

**PRINCIPALES ACTIVIDADES QUE REALIZAN LOS MAESTROS COMUNITARIOS EN LA VISITA A LOS HOGARES**

EN PORCENTAJES

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

<b>Actividades que realizan en los hogares</b>	<b>%</b>
Trabajo en el acercamiento de la familia a la escuela	75,3
Obtengo información sobre el contexto familiar que me ayuda a entender la situación del niño	74,7
Trabajo con el niño en actividades de lectura y escritura	49,4
Trabajo en el proyecto familiar	44,7
Escucho a la familia y su problemática	35,8
Trabajo con el niño en actividades de matemática	11,7
Trabajo con el niño en los deberes que le envió el maestro	3,1

Se consultó a los maestros comunitarios cómo perciben que las familias los reciben en los hogares: ocho de cada diez destacan que las familias valoran mucho que un maestro asista a su hogar, mostrando gran interés en dichas visitas (tabla 26). Esta opinión es consistente con lo señalado también en las entrevistas realizadas.

Asimismo, un alto porcentaje de los maestros comunitarios menciona que su tarea encuentra algunas limitaciones en lo que efectivamente pueden lograr con las familias y los niños que participan del programa. El 81,1% afirma que los problemas que enfrentan las familias escapan a las posibilidades que ellos poseen de resolverlos. Esto seguramente se vincula a que una de las principales dificultades que atraviesan las familias es su

situación de vulnerabilidad económica y social, que no depende (al menos únicamente) de la intervención escolar. Por otra parte, esta limitación podría matizarse, dado que también un alto porcentaje (67,7%) señala que las familias necesitan una contención que la escuela no les brinda y esta contención es una parte fundamental de la tarea que realiza un maestro comunitario.

Por último, aproximadamente la mitad de los maestros comunitarios (53,9%) señala que las familias están muy preocupadas por el desempeño escolar y la asistencia de sus hijos a la escuela.

TABLA 26  
**PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS COMUNITARIOS ACERCA DEL TRABAJO CON LAS FAMILIAS**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

De acuerdo + muy de acuerdo

<b>Afirmaciones</b>	<b>%</b>
Las familias valoran mucho que un maestro visite su hogar	83,4
Los problemas que enfrentan las familias escapan a las posibilidades que tenemos los maestros comunitarios de resolver	81,1
Las familias tienen un gran interés en las visitas de los maestros comunitarios	80,7
Las familias necesitan una contención que la escuela no les brinda y es lo que hacemos los maestros comunitarios	67,7
Las familias están muy preocupadas por el desempeño escolar y la asistencia de sus hijos a la escuela	53,9

El trabajo con la comunidad, así como la promoción del intercambio e interacción entre las escuelas y maestros es otro de los cometidos que prioriza el programa y la articulación con instituciones externas a la DGEIP (Dirección General de Educación Secundaria, Dirección General de Educación Técnico Profesional, MIDES, Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, servicios de salud, organizaciones de la sociedad civil, intendencias, etc.). Por esta razón, se consultó a los maestros comunitarios sobre las actividades desarrolladas en este marco. En particular, se indagó si en el transcurso del año 2022 han tenido intercambios con otras instituciones como parte de su tarea (tabla 27). Los consultados declaran tener un intercambio con otras instituciones educativas (96,6%) y nodos (90,8%). El contacto con organizaciones barriales o comunitarias también es resaltado con una alta interacción (75,7%). Por su parte, el contacto establecido con los grupos de referencia del programa es señalado por el 68,3%, al tiempo que el mantenido con las asambleas técnico docentes por el 62,2%. En menor medida, es declarada la interacción establecida con ministerios u otras instituciones del Estado (58,1%) y con los grupos de vecinos (42,1%).

En el caso específico de los maestros comunitarios articuladores, esta es una de las actividades que los entrevistados destacan como central en su rol: la articulación institucional ha sido una de las claves que definen la incorporación de este rol al programa. Principalmente, se trata de una articulación a la interna de la DGEIP, entre distintas escuelas o programas, pero también con otras instituciones presentes en los territorios, ya sea de la sociedad civil o del Estado.

TABLA 27

**INTERCAMBIOS MANTENIDOS POR LOS MAESTROS COMUNITARIOS CON INSTITUCIONES O GRUPOS**

EN PORCENTAJES

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

<b>Instituciones con las que han trabajado</b>	<b>%</b>
Otras instituciones educativas	96,6
Nodos	90,8
Organizaciones barriales o comunitarias	75,7
Grupos de referencia del programa	68,3
Asambleas técnico docentes	62,2
Ministerios u otras instituciones del Estado	58,1
Grupos de vecinos	42,1

Asimismo, se consultó a los maestros comunitarios si su escuela integra un nodo del programa. En este aspecto, el 88,3% señala que lo integra. Con respecto a la frecuencia de encuentros de los nodos, el 80,4% señala que se realiza de manera mensual y el 11,3% de manera quincenal (tabla A.10 del Anexo 3). En lo referente a la coordinación del nodo, se observa que en su mayoría recae en un maestro comunitario (49%), al tiempo que en el 21% de los casos lo hace en un director de escuela (tabla A.9 en Anexo 3).

De las entrevistas surgen los principales temas sobre los que trabajan en los nodos. Principalmente, se trata de instancias de intercambio de experiencias y en este sentido algunos de los entrevistados los describen como espacios formativos. También trabajan sobre las distintas estrategias para el abordaje familiar, al tiempo que destacan su utilidad como espacio de articulación con otras instituciones o recursos presentes en los territorios. En algunos casos han realizado actividades de forma conjunta entre las escuelas, orientadas a los grupos de familias, aunque, de acuerdo a sus opiniones, no han resultado del todo satisfactorias en virtud de la baja participación que obtuvieron.

Finalmente, además de los nodos del programa, algunos de los maestros comunitarios articuladores entrevistados destacan que también participan en nodos comunitarios, que son espacios de articulación territorial en los que interactúan distintas instituciones y que los evalúan satisfactoriamente como espacios de valorización de los recursos existentes (como para realizar derivaciones o consultas específicas).

### ¿Cómo se efectúa y define el egreso de los niños participantes del programa?

El egreso de un niño del programa se efectúa cuando cumple con los objetivos establecidos al inicio (66,7%) o cuando se observa un progreso en la asistencia y en el desempeño en el aula (23,2%). De acuerdo a la descripción de los entrevistados, se realiza de forma conjunta con el maestro de aula y el director, ya que son quienes establecen los objetivos y el seguimiento del proceso. Los entrevistados acuerdan en que en la mayoría de los casos la participación en el programa se da durante casi todo el año lectivo.

TABLA 28

**CONDICIONES PARA EL EGRESO DE UN ALUMNO DEL PROGRAMA**

EN PORCENTAJES

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

<b>Condiciones para el egreso del Programa de Maestros Comunitarios</b>	<b>%</b>
Cuando cumple con los objetivos que se establecieron al ingreso	66,7
Cuando se observa un progreso en la asistencia y el desempeño en clase	23,2
Cuando demuestra motivación por el aprendizaje	7,8
Otras	2,9

**¿Cómo es el trabajo en el centro educativo?**

Otro de los aspectos que se indagó a través de la investigación refiere a la organización del trabajo de los maestros comunitarios dentro de las escuelas. Esto implica varios aspectos: los espacios de los que disponen, la forma en que organizan el trabajo con los niños (por grado, ciclos, temáticas) y los distintos actores con los que coordinan e intercambian actividades.

Respecto a las características del espacio físico en el que trabajan, es decir, si cuentan con un lugar en la escuela para desarrollar sus tareas con los niños que participan del programa, el 57,6% de los maestros comunitarios señala que cuentan con uno propio. Un 26,5% destaca que el espacio es compartido con otros docentes (maestros de apoyo e itinerantes), al tiempo que un 15,8% menciona no contar con un lugar específico para el trabajo, por lo que depende de la disponibilidad de salones y espacios que haya en el momento (tabla A.11 del Anexo 3).

En lo que refiere a la organización del trabajo con los niños del programa, esta se efectúa fundamentalmente a través de la agrupación según los aspectos que se quieran trabajar o fortalecer (55%), por grados o ciclos (26,7%) o en función de sus intereses o afinidades (11,7%) (tabla 29).

TABLA 29

**ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS COMUNITARIOS CON LOS NIÑOS EN LA ESCUELA**

EN PORCENTAJES

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

<b>Criterios de agrupamiento</b>	<b>%</b>
Los agrupamos según los aspectos que se quieran trabajar o fortalecer	55,0
Los agrupamos según grados o ciclos	26,7
Armamos grupos en función de sus intereses o afinidades	11,7
Grupo de hermanos	1,7
Los organicé por familias	1,7
Armamos grupos con los hermanos, según el grado	1,4
Se agrupan según el turno de asistencia al centro	1,2
Los agrupo por líneas de acción que corresponden	0,6
Total	100

A efectos de continuar en el conocimiento de la organización del trabajo con los niños que participan del programa, la investigación indagó acerca de cómo se efectúa y quiénes definen los horarios y las instancias de trabajo, y cómo es la labor que realizan con los maestros de aula.

En primer lugar, con relación a la forma de organizar el trabajo, los maestros declaran elaborar una propuesta que luego se presenta a la dirección o inspección para su aprobación (62,3%). En menor medida, se elabora una planificación en forma conjunta entre el maestro comunitario, la dirección y la inspección (27,3%) (tabla 30).

En este sentido, los entrevistados destacan el liderazgo del director como una dimensión central no solo en lo que respecta a la organización del trabajo, sino fundamentalmente en la inducción a la tarea del maestro comunitario y a las orientaciones pedagógicas que este realiza. Este aspecto, conjuntamente con la presencia y la articulación con el inspector referente, son elementos clave para el desarrollo de la tarea de acuerdo a lo que se espera como parte del Programa de Maestros Comunitarios.

TABLA 30  
**DEFINICIÓN DE HORARIOS E INSTANCIAS DE TRABAJO DE LOS MAESTROS COMUNITARIOS**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑO 2022  
 Informantes: maestros comunitarios

<b>Definición de horarios e instancias de trabajo</b>	<b>%</b>
Elaboro una propuesta y la presento a la dirección o la inspección referente para que la aprueben	62,3
Elaboramos una planificación en forma conjunta con la dirección y la inspección	27,3
La dirección escolar	4,2
Maestro comunitario y dirección	1,7
Yo, junto al maestro de aula y dirección	1,7
Elaboro los horarios según comodidad de las familia	1,7
La inspección referente	1,2
Total	100

Otro de los actores centrales con los que los maestros comunitarios deben tener un intercambio profundo y fluido son los maestros de aula. Muchas son las dimensiones que trabajan con ellos y parte del tiempo que se encuentran en el centro educativo lo dedican a la coordinación. Asimismo, en esta línea se destaca la importancia del requisito de que el maestro comunitario sea un docente del centro educativo, ya que esto facilita no solo las instancias de coordinación, sino también porque es mayor el conocimiento de los niños que participan. Asimismo, el intercambio con los docentes de aula es visto como un eje central en todo el proceso, desde la selección de los niños que participan del programa, la definición de objetivos y temas sobre los que trabajan, hasta la definición del egreso de los niños del programa. Esto puede apreciarse en los resultados de la encuesta: el 71,4% destaca que el principal aspecto que trabaja es la definición de las líneas de acción y el 68,6% la definición de la población objetivo. En menor medida, aunque en una proporción significativa, se enfocan en el vínculo con las familias (44,1%), en la integración educativa (43,4%) y en la elección de temas para el trabajo con los niños (31,7%) (tabla 31).

TABLA 31

**PRINCIPALES ASPECTOS QUE TRABAJAN LOS MAESTROS COMUNITARIOS CON LOS MAESTROS DE AULA EN PORCENTAJES**

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

<b>Aspectos que trabaja con los maestros de aula</b>	<b>%</b>
Definición de las líneas de acción en las que se trabajará con los niños	71,4
Definición de la población objetivo	68,6
Vínculos con las familias	44,1
Integración educativa	43,4
Elección de temas para el trabajo con los niños	31,7
Orientaciones pedagógicas	16,4
Elaboración de proyectos familiares	10,9
Aportes a la definición de contenidos	6,1
Facilitación de materiales de consulta	4,6
Aportes a la formación	2,8

Finalmente, en las escuelas aprender cuentan con una sala docente mensual destinada a la coordinación docente, donde se pueden intercambiar ideas y propuestas y trabajar sobre los distintos temas relacionados al programa. Esas instancias son aprovechadas para plantear asuntos ligados a la propuesta entre el colectivo docente en general.

**Organización del trabajo****El caso de los maestros comunitarios articuladores**

En el caso de los maestros comunitarios articuladores, la definición de cómo trabajarán se realiza, en primera instancia, en coordinación con el inspector referente (en la definición de centros, días en los que concurrirá, el tiempo que requerirá la intervención). En una segunda instancia, en los aspectos específicos de cada centro, la coordinación se realiza con el director escolar. Este último es quien les facilita, además, los espacios de trabajo en el centro. La definición de los temas a trabajar con los niños la realiza principalmente con el director escolar, aunque también en coordinación y articulación con los maestros de aula.

**REGISTRO, SEGUIMIENTO Y SUPERVISIÓN**

Otro de los aspectos centrales en la implementación es el registro, el seguimiento y la supervisión que se realiza tanto del trabajo con los niños como de los distintos aspectos del programa en general. En este punto puede atender a dos dimensiones. Por un lado, lo que concierne a la supervisión y orientación de la tarea de los maestros comunitarios y como parte de esa supervisión al registro que realizan de las distintas actividades con los niños que participan del programa (planificación, avances, resultados, etc.), así como las relativas a coordinaciones o articulación con otros actores. Por otro lado, desde una mirada



más general, implica el monitoreo y seguimiento que se realiza de manera sistemática y estandarizada y que brinda insumos para la toma de decisiones de carácter general.

### **Resumen**

Si bien los maestros comunitarios y los otros actores consultados coinciden en señalar que llevan adelante una documentación de las actividades que realizan, en la actualidad no existe un registro sistemático y estandarizado de las actividades. Hasta el año 2015 este tipo de seguimiento y monitoreo fue realizado por el MIDES, en su calidad de coejecutor. La inexistencia de estos registros sistemáticos se convierte en un obstáculo para saber, por ejemplo, cuáles son los niveles de cobertura del programa, efectuar el seguimiento de las actividades y líneas de acción trabajadas por los maestros, conocer las trayectorias de los participantes y sus resultados educativos, entre otras cuestiones relevantes para el monitoreo y seguimiento de cualquier política.

Los maestros comunitarios señalan que la dirección escolar es la que principalmente supervisa su trabajo. Este fuerte vínculo es mencionado como facilitador de la implementación y el buen desarrollo del programa, acorde a los objetivos establecidos. Se identifica a los inspectores referentes y los directores escolares en su calidad de líderes como orientadores y facilitadores a la hora de atender a las necesidades y de brindar orientación y asesoramiento para la toma de decisiones. Además, destacan el trabajo con sus pares comunitarios a través del intercambio de experiencias y de la reflexión colectiva.

Si bien seis de cada diez maestros comunitarios señalan contar con los apoyos necesarios para poder llevar adelante su tarea, se identifican aspectos en los cuales les gustaría sentirse más respaldados. Contar con apoyo económico para traslados, más materiales, teléfonos institucionales, apoyo psicológico y emocional para el maestro, así como obtener respuestas más ágiles frente a las diversas y reiteradas situaciones complejas con las cuales deben enfrentarse cotidianamente, son algunos de los requerimientos mencionados.

### **¿Se efectúa un registro sistemático y estandarizado de las actividades realizadas con los alumnos?**

En la actualidad no existe un registro sistemático y estandarizado de las actividades. En una primera etapa y hasta el año 2015, este tipo de seguimiento y monitoreo lo realizaba el MIDES, en su calidad de coejecutor. La no existencia de estos datos sistematizados sobre los niños que participan, así como la no disponibilidad y la imposibilidad de acceder fácilmente a ellos, se convierte en un obstáculo de la evaluación. No existe información individualizada de fácil acceso y, en caso de querer construirla y obtener así una mirada global del programa, se debería solicitar a cada maestro el listado de niños atendidos. Esto

genera una alta complejidad para establecer, por ejemplo, los niveles de cobertura, realizar el seguimiento de trayectorias de los participantes, conocer los resultados educativos, realizar una caracterización de perfiles, entre otras cuestiones relevantes para el monitoreo y seguimiento de cualquier política. Sobre este punto, es importante destacar que el programa no cuenta con los recursos humanos necesarios para desarrollar este componente.

A pesar de no tener registros que faciliten el monitoreo y la evaluación del programa de forma general, tanto los actores entrevistados como los maestros comunitarios encuestados coinciden en que documentan las actividades que llevan a cabo. A partir de las respuestas brindadas por los maestros comunitarios, puede señalarse que todos mencionan realizar un registro de las actividades desarrolladas y de los niños que participan del programa. El soporte en el que se consigna la información es fundamentalmente uno propio que efectúan los maestros, ya sea en formato digital (59,8%) o en papel (10,7%). Por su parte, solo el 29,5% menciona realizarlo a través del sistema de información *web* GURI (tabla 32).

TABLA 32  
**FORMA PRINCIPAL QUE UTILIZAN LOS MAESTROS COMUNITARIOS PARA EFECTUAR EL REGISTRO DE ACTIVIDADES REALIZADAS**

EN PORCENTAJES  
AÑO 2022  
Informantes: maestros comunitarios

Formato de registro	%
Registro digital propio (planillas de Excel, documentos digitales, etc.)	59,8
A través de GURI	29,5
Registro propio en formato papel	10,7
Total	100

Por esta razón, el registro realizado por los maestros comunitarios no es estandarizado ni homogéneo. Esto se confirma al observar que el 42,6% señala emplear un registro personalizado, es decir, individual. Como contraparte, poco más de la mitad menciona emplear un registro estandarizado o que combina aspectos personalizados con otros preestablecidos (57,3%) (tabla 33).

TABLA 33  
**CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES QUE POSEE EL REGISTRO DE ACTIVIDADES DE LOS MAESTROS COMUNITARIOS**

EN PORCENTAJES  
AÑO 2022  
Informantes: maestros comunitarios

Características del registro	%
El formato de registro contempla aspectos estandarizados y personalizados	50,9
Es un registro personalizado (se registran los aspectos que se entienden pertinentes de acuerdo al trabajo que se hace con cada niño)	42,6
Tiene un formato estandarizado (se registra la misma información para todos los niños que participan)	6,4
Total	100

Por último, un 38,5% de los maestros realiza el registro y actualización de la información de manera semanal, un 36,1% menciona realizarlo sin una frecuencia predeterminada, mientras que un 22,8% lo hace mensualmente (tabla 34).

TABLA 34

**FRECUENCIA Y ACTUALIZACIÓN DEL REGISTRO DE ACTIVIDADES DE LOS MAESTROS COMUNITARIOS**

EN PORCENTAJES

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

<b>Frecuencia del registro</b>	<b>%</b>
Semanal	38,5
No tengo una frecuencia predeterminada	36,1
Mensual	22,8
Quincenal	2,6
Total	100

**¿Quién supervisa y brinda apoyo a la tarea del maestro comunitario?**

La investigación indagó acerca de qué actores y figuras se encargan de realizar la supervisión del trabajo de los maestros comunitarios. Los consultados señalan que la dirección escolar es la que principalmente supervisa su trabajo (85,4%). En menor medida, un 13,3% menciona a la inspección (tabla 35).

TABLA 35

**SUPERVISOR PRINCIPAL DEL TRABAJO DEL MAESTRO COMUNITARIO**

EN PORCENTAJES

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

<b>Supervisor</b>	<b>%</b>
La dirección escolar	85,4
La inspección referente	13,3
La coordinación del programa	1,2
Total	100

Como se indicó anteriormente, a juicio de los entrevistados, este fuerte vínculo con la dirección escolar facilita la implementación y el buen desarrollo del programa, acorde a los objetivos establecidos. Esto es confirmado por los maestros comunitarios consultados, dado que los aspectos mencionados como los mayormente trabajados con la dirección escolar van en esa línea: facilitación de horarios y espacios de trabajo (63,8%), establecimiento de vínculos institucionales o con organizaciones de la comunidad (51,9%), definición de la población objetivo (46,8%) y orientaciones pedagógicas (45,7%). En menor medida, este vínculo con la dirección escolar se establece para brindar información sobre las familias (30,3%), para aspectos de gestión (28,9%) o para definir y conformar estrategias de vinculación con las familias (18,7%) (tabla 36).

En las entrevistas en profundidad, los maestros comunitarios y los maestros comunitarios articuladores destacan a distintos actores como parte del sostén en su tarea cotidiana. A los inspectores referentes y los directores escolares, en su calidad de líderes, como orientadores y facilitadores a la hora de atender a las necesidades y de brindar orientación y asesoramiento para la toma de decisiones. A sus pares comunitarios, a través del intercambio de experiencias y de la reflexión colectiva, principalmente realizada en los nodos, pero también en la cotidianeidad del quehacer educativo. Finalmente, a los maestros de aula y los de apoyo, con quienes comparten el proceso educativo de los niños con los que trabajan.



TABLA 36

**PRINCIPALES ASPECTOS EN LOS QUE LA DIRECCIÓN ESCOLAR BRINDA APOYO AL TRABAJO DEL MAESTRO COMUNITARIO**

EN PORCENTAJES

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

<b>Aspectos en los que la dirección escolar brinda apoyo</b>	<b>%</b>
Facilitación de horarios y espacios de trabajo	63,8
Vínculos institucionales o con organizaciones de la comunidad	51,9
Definición de población objetivo	46,8
Orientaciones pedagógicas	45,7
Información sobre las familias	30,3
Aspectos de gestión	28,9
Vínculos con las familias	18,7
Aportes a la formación	13,8

Para tener un panorama completo de cómo se lleva adelante la implementación del programa, se consultó a los maestros comunitarios si consideran que cuentan con los apoyos necesarios para cumplir con los objetivos buscados. En este aspecto, si bien el 63,2% señala que posee la ayuda necesaria, existe un 30% de maestros comunitarios que destaca no contar con ella (tabla A.12 del Anexo 3).

En las entrevistas, los maestros plantean una serie ejemplos sobre los que les gustaría sentirse más apoyados en el desempeño de su tarea. Entre los principales se encuentran el apoyo económico (para traslados, materiales, teléfonos institucionales, etc.), el psicológico y emocional para los maestros y la prontitud para obtener respuestas en situaciones complejas que, como se dijo anteriormente, si bien los maestros comunitarios tienen claros los procedimientos, muchas veces las respuestas no llegan con la celeridad que las situaciones ameritan.

## RESULTADOS DEL PROGRAMA

A través de las encuestas y las entrevistas, del análisis documental realizado y de la información brindada por Aristas Primaria 2020, este apartado efectúa un análisis respecto a la caracterización de las escuelas y los principales resultados obtenidos. El objetivo es estudiar la valoración general del programa que efectúan los maestros comunitarios, de modo de indagar en las fortalezas y debilidades que ellos identifican y en la satisfacción que dicen tener con la propuesta, y las características de las escuelas en términos de su contexto socioeconómico y vulnerabilidad de los alumnos. Esto se presenta como un insumo fundamental para poder contextualizar e interpretar la focalización del Programa de Maestros Comunitarios y analizar los resultados obtenidos.

Tal como se señaló cuando se describió lo referente al registro estandarizado de la información del programa, no se pudo acceder a documentación individualizada de los alumnos y, por ende, a las líneas de acción en las que participaron, así como a los resultados que obtuvieron. Tampoco fue posible contar con la información presupuestal del programa,

de modo de dar cuenta del gasto<sup>7</sup> en que incurre. Al no contar con estos datos, estos análisis previstos no pudieron llevarse adelante.

### **Resumen**

No es posible dar cuenta de las trayectorias educativas de los niños participantes del Programa de Maestros Comunitarios ni de la información relativa al gasto del programa.

Se trata de un programa que está presente en más de 300 escuelas en todo el país, principalmente aprender y de quintiles 1 y 2.

La información de Aristas Primaria 2020 muestra que el programa se focaliza en contextos de mayor vulnerabilidad socioeconómica y cultural y entorno de violencia barrial.

En términos generales, la valoración que realizan los actores es ampliamente positiva. Consideran que es un programa altamente necesario en las escuelas, tanto en las de contextos de vulnerabilidad como en el resto, en virtud de que creen que en todos los centros existe población como la del perfil del Programa de Maestros Comunitarios. El 97,7% de los maestros comunitarios expresa que es muy necesario para brindar atención específica a los niños de las escuelas en las que se implementa, ya que logra vincular a las familias con la comunidad educativa, se alfabetiza en los hogares, contribuye al sostenimiento de los niños en la escuela y brinda respuesta a las situaciones de vulnerabilidad, entre otras razones.

Por otra parte, se identifican varias necesidades: profundizar en estrategias para el trabajo con las familias y su acercamiento a la escuela; incorporar figuras de apoyo para los maestros comunitarios (asistentes sociales, psicólogos, etc.); contar con protocolos y documentos de referencia y consulta, y tener mayor disponibilidad de espacios adecuados en las escuelas.

## **¿Cuál es la cobertura y alcance del programa?**

El programa tiene alcance nacional y está presente en 302 escuelas, donde trabajan 500 maestros comunitarios que atienden a aproximadamente 16.000 niños por año. En 2022 se incorporaron 60 maestros comunitarios articuladores para la atención de escuelas en las que no hay maestro comunitario de forma permanente. Si bien se presentan algunas oscilaciones anuales en la cantidad de escuelas, maestros y niños atendidos, no han sido grandes entre un año y otro (a excepción de los primeros dos años, el número se ha

<sup>7</sup> Esta información fue solicitada a la ANEP en agosto de 2022.

mantenido relativamente estable). En este sentido, el programa ha atendido un promedio de 50 niños por escuela y 29 por maestro.

La presente investigación no tuvo acceso a la información relativa a la cantidad de escuelas que pudieron atender los maestros comunitarios articuladores, ni a la cantidad de niños que participaron del programa en esos centros. Si bien los maestros comunitarios articuladores y los inspectores referentes realizan registros de sus actividades y conocen el alcance de sus acciones, dicha información no es construida con fines estadísticos o de monitoreo, por lo que resulta, a los fines de la investigación, de difícil acceso y sistematización. De acuerdo al relato de los maestros comunitarios articuladores, durante el año trabajaron con una escuela por semestre, por lo que podríamos estimar que el programa llegó, con esta figura, a unos 120 centros más, que no formaban parte del Programa de Maestros Comunitarios.

TABLA 37

**ESCUELAS, MAESTROS COMUNITARIOS Y NIÑOS QUE PARTICIPAN DEL PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS**

AÑOS 2005-2022

Año	Escuelas	Maestros comunitarios	Maestros comunitarios articuladores	Niños	Promedio de niños por escuela	Promedio de niños por maestro comunitario
2005	255	437	-	9.292	36	21
2006	252	432	-	14.884	59	34
2007	334	553	-	18.000	54	33
2008	333	553	-	17.000	51	31
2009	337	554	-	16.500	49	30
2010	328	553	-	16.500	50	30
2011	342	554	-	15.680	46	28
2012	327	539	-	15.680	48	29
2013	327	539	-	16.709	51	31
2014	318	539	-	16.000	50	30
2015	318	539	-	16.711	53	31
2016	318	544	-	16.000	50	29
2017	347	536	-	Sin dato	Sin dato	Sin dato
2018	303	533	-	14.304	47	27
2019	303	518	-	15.416	51	30
2020	Sin dato	Sin dato	-	Sin dato	Sin dato	Sin dato
2021	Sin dato	Sin dato	-	Sin dato	Sin dato	Sin dato
2022	302	500	60	Sin dato	Sin dato	Sin dato

Fuente: elaboración propia a partir de las [características del programa](#) publicadas en el sitio web de la DGEIP.

## ¿Cómo es la focalización del Programa de Maestros Comunitarios con relación a las características de las escuelas en las que se implementa?

En Aristas Primaria 2020 se evaluó una muestra de 189 centros educativos. En 52 de estos se implementaba el Programa de Maestros Comunitarios, según declaración del director.

En este apartado se analiza la información recabada en Aristas con el fin de describir empíricamente las características de las escuelas con Programa de Maestros Comunitarios, en comparación con los centros que no cuentan con él, así como sus resultados, explorando posibilidades de identificación de efectos de la propuesta a partir de la información disponible.

En las tablas 38 y 39 se presenta la distribución de los centros según categoría y quintil socioeconómico y cultural. Los valores por columna muestran que el programa se implementó en escuelas aprender (73,1%), de práctica (5,8%) y urbanas comunes (21,2%), fundamentalmente de contextos muy desfavorables y desfavorables (88,5% de los quintiles 1 y 2).

A su vez, para explorar la comparabilidad con escuelas sin programa, interesa conocer la proporción de centros según si presentaban el Programa de Maestros Comunitarios dentro de las mismas categorías. Los porcentajes por fila muestran que la cobertura en las escuelas aprender es casi total (95%)<sup>8</sup>, mientras que en las urbanas comunes y de práctica es de 25% y 14,3%, respectivamente. En el mismo sentido, se observa que el programa cubre aproximadamente a la mitad de los centros de contexto desfavorable y muy desfavorable (quintiles 1 y 2) y un quinto de los de contexto medio (quintil 3).

Las escuelas de los quintiles 1 y 2 sin Programa de Maestros Comunitarios son, en su gran mayoría, de tiempo completo y rurales. Las particularidades de dichas categorías de centro las hacen poco comparables con las escuelas con Programa de Maestros Comunitarios de similar contexto, que son en su mayoría aprender. Por otra parte, se observa un soporte común<sup>9</sup> por categoría y contexto —con centros con y sin programa— en escuelas urbanas comunes y de práctica, principalmente en quintiles 2 y 3. Dicha condición se utilizará en el análisis descriptivo, con el objetivo de aproximar escenarios más comparables de centros con y sin el programa.

Idealmente, para analizar si existen efectos atribuibles al Programa de Maestros Comunitarios (en gestión, resultados, etc.) en las escuelas, se debería identificar centros donde la única diferencia sea la de implementar o no la iniciativa. Dicha identificación presenta dificultades, dado que el programa cubre casi la totalidad de las escuelas aprender y el escenario más comparable con datos de Aristas Primaria 2020 queda restringido a un grupo pequeño de centros de categoría urbana común y práctica. Por este motivo, se realiza un análisis puramente descriptivo, pero efectuando comparaciones orientadas a indagar sobre el Programa de Maestros Comunitarios en el mayor grado posible.

<sup>8</sup> Aunque según el diseño de las escuelas aprender todas cuentan con el Programa de Maestros Comunitarios, en la encuesta que se aplica en Aristas a los directores algunos respondieron que no contaban con el programa en su escuela.

<sup>9</sup> El soporte común refiere a una equiparación de características similares en lo que respecta al contexto y categoría entre las escuelas con y sin Programa de Maestros Comunitarios.

TABLA 38

**CENTROS EVALUADOS EN ARISTAS PRIMARIA 2020, CON Y SIN PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS SEGÚN CATEGORÍA DE ESCUELA**

AÑO 2020

Categoría de la escuela	Centros		% columna		% fila	
	Con Programa de Maestros Comunitarios	Sin Programa de Maestros Comunitarios	Con Programa de Maestros Comunitarios	Sin Programa de Maestros Comunitarios	Con Programa de Maestros Comunitarios	Sin Programa de Maestros Comunitarios
	Aprender	38	2	73,1	1,5	95,0
Urbana común	11	33	21,2	24,1	25,0	75,0
Práctica y habilitada de práctica	3	18	5,8	13,1	14,3	85,7
Tiempo completo	0	29	0,0	21,2	0,0	100,0
Tiempo extendido	0	3	0,0	2,2	0,0	100,0
Rural	0	21	0,0	15,3	0,0	100,0
Privada	0	31	0,0	22,6	0,0	100,0
Total	52	137	100	100	27,5	72,5

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

TABLA 39

**CENTROS EVALUADOS EN ARISTAS PRIMARIA 2020, CON Y SIN PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL**

AÑO 2020

Contexto socioeconómico y cultural	Centros		% columna		% fila	
	Con Programa de Maestros Comunitarios	Sin Programa de Maestros Comunitarios	Con Programa de Maestros Comunitarios	Sin Programa de Maestros Comunitarios	Con Programa de Maestros Comunitarios	Sin Programa de Maestros Comunitarios
	Quintil 1	25	20	48,1	14,6	55,6
Quintil 2	21	19	40,4	13,9	52,5	47,5
Quintil 3	5	21	9,6	15,3	19,2	80,8
Quintil 4	1	36	1,9	26,3	2,7	97,3
Quintil 5	0	41	0,0	29,9	0,0	100,0
Total	52	137	100	100	27,5	72,5

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Con este objetivo, para el análisis se divide la muestra según si se aplica o no el Programa de Maestros Comunitarios y, además, dentro de cada uno de estos grupos, se distingue si las escuelas son de categoría urbana común o de práctica y su contexto sociocultural (quintil 1 a 3), por considerarse un escenario más comparable. La tabla 40 muestra dicha división, según si se cuenta con la propuesta y el grado de comparabilidad, la cual genera los cuatro grupos de comparación excluyentes (resaltados en la tabla) que se utilizaron en el análisis.



TABLA 40

**GRUPOS DE COMPARACIÓN PARA ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS**

Grado de comparabilidad según existencia de escuelas con y sin Programa de Maestros Comunitarios de la misma categoría y contexto		Con Programa de Maestros Comunitarios	Sin Programa de Maestros Comunitarios
		Aprender	38
Menos comparable	Urbana común y de práctica y habilitada de práctica de quintiles 4 y 5	1	118
	Tiempo completo y tiempo extendido Privadas		
Subtotal		39	120
Más comparable	Urbana común y de práctica y habilitada de práctica de quintiles 1, 2 y 3	13	17
Total		52	137

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Es necesario señalar que el grado de comparabilidad es una categorización a grandes rasgos que resulta útil con el fin de separar a las escuelas más disímiles en el análisis descriptivo de centros con y sin programa y solo asegura un soporte común por contexto y categoría en los grupos más comparables, pero no el balance ni igualdad en otras variables. Finalmente, se exploran las diferencias entre los grupos más comparables, emparejados en variables observables de centro mediante ponderación por *propensity score matching*<sup>10</sup>.

A continuación, se presentan las descripciones de las siguientes variables de centro, docentes y alumnos:

- contexto socioeconómico y cultural e índice de violencia barrial según el director;
- índices que dan cuenta de aspectos de la comunidad educativa, convivencia y participación, según perspectiva de los maestros, e
- índices de convivencia y participación desde la perspectiva de los alumnos.

En la tabla 41 y el gráfico 1 se observa que la implementación del Programa de Maestros Comunitarios se concentra en escuelas de contexto más vulnerable y mayor violencia barrial respecto a las que no lo tienen. En las escuelas sin programa se observan promedios más bajos de violencia barrial en ambos grupos (más comparable y menos comparable).

Analizando solo los grupos más comparables, se observa que las escuelas con Programa de Maestros Comunitarios tienen peores condiciones de contexto sociocultural que las que no lo tienen. En la misma línea, también se percibe mayor violencia barrial en las escuelas donde se implementa el programa.

<sup>10</sup> Técnica estadística de coincidencia que intenta estimar el efecto de una política u otra intervención.

TABLA 41

**DISTRIBUCIÓN DE ESCUELAS POR CONTEXTO SEGÚN SI TIENEN O NO PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS Y GRADO DE COMPARABILIDAD**

EN PORCENTAJES  
AÑO 2020

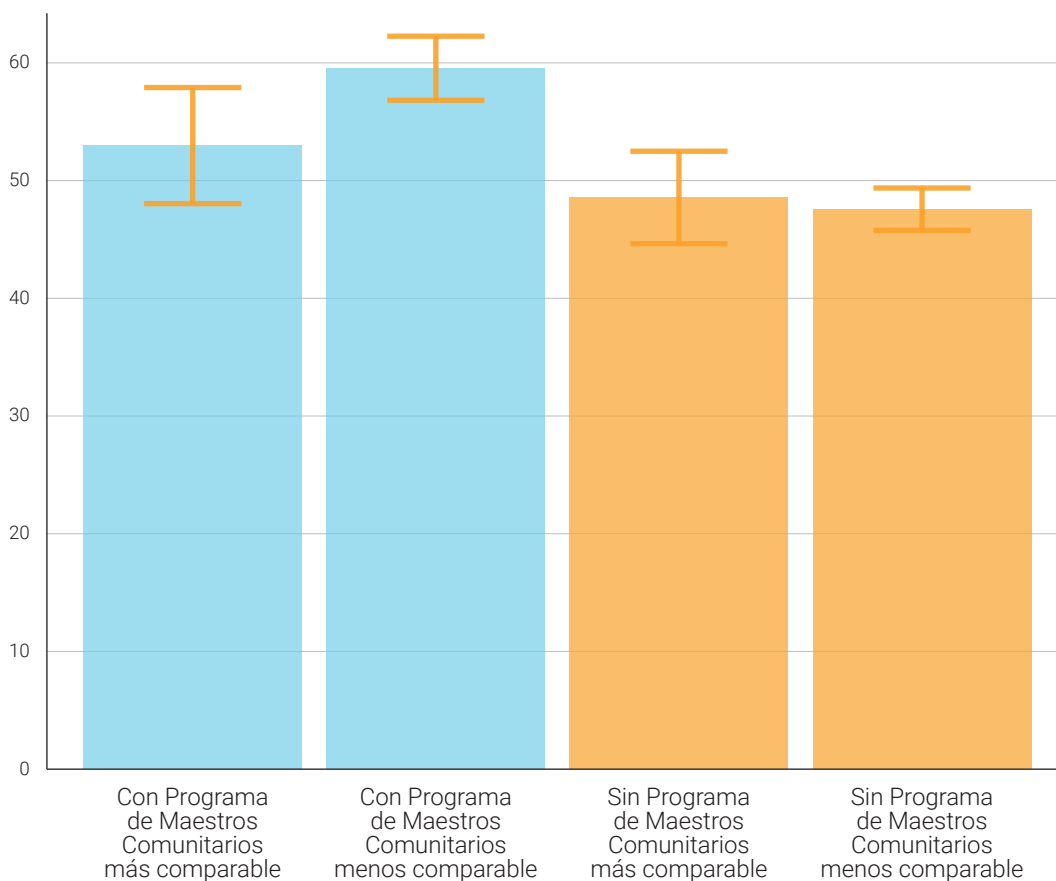
Contexto	Con Programa de Maestros Comunitarios más comparable (%)	Con Programa de Maestros Comunitarios menos comparable (%)	Sin Programa de Maestros Comunitarios más comparable (%)	Sin Programa de Maestros Comunitarios menos comparable (%)
Quintil 1	7,7	61,5	5,9	15,8
Quintil 2	61,5	33,3	29,4	11,7
Quintil 3	30,8	2,6	64,7	8,3
Quintil 4	0,0	2,6	0,0	30,0
Quintil 5	0,0	0,0	0,0	34,2

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

GRÁFICO 1

**DISTRIBUCIÓN DE ESCUELAS POR ÍNDICE DE VIOLENCIA BARRIAL SEGÚN SI CUENTAN CON EL PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS Y GRADO DE COMPARABILIDAD**

AÑO 2020



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Por otra parte, no se encontraron diferencias significativas en los índices de comunidad profesional entre los cuatro grupos de escuelas comparados, así como tampoco en convivencia y participación entre ninguno de los grupos.

El análisis descriptivo permite exponer, en primer lugar, las dificultades para obtener estimaciones que aproximen efectos causales del programa. En este sentido, es relevante complementar con información sobre la selección utilizada de centros y de alumnos, así como la cobertura de niños y las actividades y distintas líneas que se implementan. Como se mencionó anteriormente, una de las dificultades para la evaluación es que el programa no posee registros sistematizados que permitan identificar a los participantes.

Sin embargo, se realizó un análisis con base en una definición de grupos más y menos comparables, con y sin Programa de Maestros Comunitarios, que permitió describir las principales características y comenzar a explorar efectos.

Los descriptivos en variables de centro muestran que el programa se focaliza en contextos de mayor vulnerabilidad socioeconómica y cultural y violencia barrial. Lo anterior fue corroborado por lo relatado en las entrevistas realizadas.

### **¿Cuál es la valoración y cuál es el grado de satisfacción con el programa que realizan los maestros comunitarios participantes?**

Los maestros comunitarios consultados otorgan una importancia fundamental al rol que cumple el programa en las escuelas. Esto se hace patente cuando el 97,7% de ellos expresa que la propuesta es muy necesaria para brindar atención específica a los niños de las escuelas en las que se implementa.

En línea con lo anterior, la valoración general que realizan los actores entrevistados del programa es ampliamente positiva. Consideran que es altamente necesario en las escuelas, tanto en las de contextos de vulnerabilidad como en el resto, en virtud de que consideran que en todas hay población con el perfil del Programa de Maestros Comunitarios.

Además, destacan la importancia del programa en la medida en que se entiende que conocer qué sucede con los alumnos fuera de la escuela, en sus propias realidades, contribuye a tener una mirada integral y compartida que amplía las posibilidades de intervención y, en consecuencia, mejora las oportunidades de aprendizaje de los niños.

Entre las razones esgrimidas se destaca que a través de la figura del maestro comunitario se genera un rol que vincula a las familias con la comunidad educativa (74,7%), se alfabetiza en los hogares (56,7%), se contribuye al sostenimiento de los niños en la escuela (38,4%), se acompaña y atiende a la singularidad de los procesos pedagógicos (33,3%), se brinda respuesta integral a las situaciones de vulnerabilidad (33%) y articulación con instituciones y actores de la comunidad (25,5%) (tabla 42).

Vinculado con la importancia atribuida por los maestros comunitarios al programa, se observa también un elevado grado de satisfacción al ejercer la tarea comunitaria. El 88,8%

declara poseer mucha satisfacción con el programa y la gran mayoría de ellos (95,8%) destaca que volvería a ejercer el rol el año siguiente (tabla 43).

TABLA 42  
**PRINCIPALES FORTALEZAS QUE IDENTIFICAN LOS MAESTROS COMUNITARIOS EN EL PROGRAMA**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑO 2022  
 Informantes: maestros comunitarios

<b>Fortalezas del Programa de Maestros Comunitarios</b>	<b>%</b>
Creación de un rol que vincule a las familias con la comunidad educativa	74,7
Alfabetización en el hogar	56,7
Contribución al sostenimiento de los niños en la escuela	38,4
Acompañamiento que atiende la singularidad de los procesos pedagógicos	33,3
Atención integral a niños en situaciones de vulnerabilidad	33,0
Articulación con instituciones y actores de la comunidad	25,5
Reflexión sobre las prácticas en salas	14,1
Claridad en los objetivos del rol	12,8
Atención adecuada a las necesidades de niños	11,6

TABLA 43  
**NECESIDAD DEL PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS PARA LA POBLACIÓN QUE ATIENDE, SATISFACCIÓN CON EL PROGRAMA Y SI VOLVERÍA A SER MAESTRO COMUNITARIO EN EL FUTURO**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑO 2022  
 Informantes: maestros comunitarios

		<b>%</b>
Importancia del Programa de Maestros Comunitarios	Muy necesario	97,7
Satisfacción con el Programa de Maestros Comunitarios	Mucha	88,8
Volvería a ser maestro comunitario	Sí	95,8

Las siguientes frases de los actores entrevistados dan cuenta de la satisfacción que sienten al formar parte del programa:

“Para mí, fue uno de los programas más valioso de mi carrera, tengo 35 años de trabajo (...) Si en 2020 no hubiese habido maestros comunitarios, nosotros teníamos a más de la mitad de los niños perdidos. Fueron los que hicieron el nexo, fueron acercando a las familias, eran los que estaban en las escuelas esperando a los que podían entrar, enseñándoles a las familias cómo entrar a la plataforma, eran los que esperaban a las familias con fotocopias para darles, algunos iban al portón de la casa y se las dejaban para que los niños hicieran algo” (inspectora referente 1 - Montevideo).

“Como maestro podés lograr esa cercanía, pero el estar en la casa, la importancia que es para ellos que el maestro esté en la casa, es impresionante. Porque después todos quieren que vayas a la casa, toda la escuela quiere que vayas a la casa de todos. Y para ese niño que dice ‘a mi casa fue la maestra’, es como un orgullo para él” (maestra comunitaria 3 - Montevideo).

“Es un trabajo gratificante, ya que se logra un vínculo muy personal con los niños, con las familias también. Cuando se logra llegar a las familias es muy gratificante, porque ellos reconocen mucho el trabajo del maestro comunitario” (maestra comunitaria 1 - interior).

“El cariño que te demuestran que es impagable, es decir, vengo de mañana y entonces al verme todo el día están, vienen, me reciben, eso es impagable” (maestra comunitaria 2 – interior).

## ¿Se identifican aspectos a mejorar en el Programa de Maestros Comunitarios?

Si bien se registra una gran satisfacción con el programa por parte de los maestros comunitarios, la mayoría considera necesario realizar alguna modificación a la operativa que se está implementando actualmente (tabla 44).

Siete de cada diez maestros señalan la necesidad de profundizar en estrategias para el trabajo con las familias y su acercamiento a la escuela. A su vez, se menciona la importancia de incorporar figuras de apoyo para los maestros comunitarios (50,9%), contar con protocolos de referencia y consulta (42,4%), mayor disponibilidad de espacios adecuados en las escuelas (40,3%) y ajustar la frecuencia de las salas docentes o espacios de intercambio entre colegas (32,8%) (tabla 44).

En menor medida se menciona la necesidad de ajustar la cantidad de niños que atiende cada maestro comunitario (23,8%), la organización de los tiempos de trabajo (14%) y los contenidos o temáticas que se trabajan con los niños (4,7%).

TABLA 44

### ASPECTOS DEL PROGRAMA QUE REQUIEREN AJUSTES O MODIFICACIONES SEGÚN LOS MAESTROS COMUNITARIOS

EN PORCENTAJES

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

Aspectos que requieren ajustes o mejoras	%
Profundizar en estrategias para el trabajo con las familias y su acercamiento a la escuela	73,9
Incorporación de figuras de apoyo para los maestros comunitarios	50,9
Protocolos y documentos de referencia y consulta	42,4
Mayor disponibilidad de espacios adecuados en las escuelas	40,3
Frecuencia de las salas docentes o espacios de intercambio entre colegas	32,8
Cantidad de niños que atiende cada maestro comunitario	23,8
Organización de los tiempos de trabajo	14
Contenidos o temáticas que se trabajan con los niños	4,7

En sintonía con estos aspectos recientemente mencionados, los maestros comunitarios identifican algunas debilidades en el programa (tabla 45). Dentro de ellas se destacan: contar con apoyo económico para traslados y materiales (63,9%), obtener mayores respuestas y apoyos para dar cuenta de situaciones complejas frente a las cuales tienen que trabajar cotidianamente (50,9%), falta de apoyo psicológico o emocional para los maestros (45%), dificultad para ubicar un adulto referente que quiera involucrarse en el aprendizaje del niño

(31,9%) y dificultad en encontrar el interés de la familia para el trabajo en alfabetización (31,5%).

En menor medida, se destacan como dificultades que deben ser ajustadas la necesidad de fortalecer el aspecto pedagógico del rol (21,2%), el escaso acercamiento de las familias a la institución (20,3%), la necesidad de disponer de documentos de consulta donde se establezcan y especifiquen los roles y tareas del maestro comunitario (17,8%) y la dificultad para establecer redes comunitarias e interinstitucionales (16,4%).

TABLA 45  
**PRINCIPALES DEBILIDADES IDENTIFICADAS POR LOS MAESTROS COMUNITARIOS EN EL PROGRAMA**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑO 2022  
 Informantes: maestros comunitarios

<b>Principales debilidades</b>	<b>%</b>
Apoyo económico para traslados, materiales, etc.	63,9
Dificultades para brindar respuestas a situaciones complejas (violencia, pobreza, inclusión)	50,9
Falta de apoyo psicológico o emocional para los maestros	45,0
Ubicar un adulto referente que quiera involucrarse en el aprendizaje del niño	31,9
Dificultad en encontrar el interés de la familia para el trabajo en alfabetización	31,5
Necesidad de fortalecer el aspecto pedagógico del rol	21,2
Escaso acercamiento de las familias a la institución	20,3
Necesidad de disponer de documentos de consulta donde se establezcan y especifiquen los roles y tareas del maestro comunitario	17,8
Dificultad para establecer redes comunitarias e interinstitucionales	16,4

Como se mencionó anteriormente, dentro de las debilidades identificadas en el programa por los maestros comunitarios se encuentra la necesidad de recibir formación específica para la función. El 73,7% de los maestros comunitarios señala que esto es muy necesario, mientras que el 24,9% considera que es bastante necesario (tabla A.14 del Anexo 3).

Los aspectos mayormente señalados como prioridad para la formación específica radican en la atención a situaciones de vulnerabilidad social (69,7%), el trabajo con las familias (59,2%), las dificultades de aprendizaje (51,1%), la inclusión e integración educativa (49,2%) y los aspectos socioemocionales (49,1%) (tabla 46).

TABLA 46  
**ASPECTOS EN LOS QUE LOS MAESTROS COMUNITARIOS CREEN NECESARIO RECIBIR FORMACIÓN**  
**ESPECÍFICA PARA SU FUNCIÓN**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑO 2022  
 Informantes: maestros comunitarios

<b>Aspectos en los que es necesaria la formación para el rol</b>	<b>%</b>
Atención a situaciones de vulnerabilidad social	69,7
El trabajo con las familias	59,2
Dificultades de aprendizaje	51,1
Inclusión e integración educativa	49,2
Aspectos socioemocionales	49,1
Articulación con organizaciones sociales o instituciones del Estado	21,9

En las entrevistas se reafirman estas debilidades, las que son identificadas por los distintos actores. Además, surge como un aspecto a mejorar o considerar cuestiones relativas a la modalidad de contratación de los maestros comunitarios. En primer lugar, porque el salario es inferior a su cargo de grado (independientemente del grado que tengan), por lo que muchas veces prefieren tomar doble turno a asumir la función de maestro comunitario. Por otro lado, porque la contratación se realiza de marzo/abril a diciembre, lo que genera mayor inestabilidad, al tiempo que perjudica el desempeño de la tarea en la medida en que “llegan tarde”, específicamente a las tareas de planificación y organización del centro, en las que consideran que pueden tener un aporte importante. Finalmente, en el caso de los maestros comunitarios articuladores, no saben si mantendrán sus cargos en 2023 o tendrán que volver a concursar para asumir la función.

“Si fuera por el salario, nos iríamos a trabajar a un doble turno” (maestra comunitaria 4 – Montevideo).

“Como maestras comunitarias ganamos menos de la mitad de lo que ganamos como maestras de grado y, a su vez, el nuestro no es un cargo, es una función, culmina el 31 de diciembre y nos reintegramos a mediados de marzo, por tanto esos meses que estamos de verano no cobramos” (maestra comunitaria 5 – Montevideo).

# SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

A continuación, se realiza una síntesis de la información más relevante analizada en el marco de la evaluación. Estas conclusiones se desprenden de los hallazgos presentados en los capítulos previos a partir de las preguntas de evaluación. Siguiendo la estructura del informe, para cada una de las conclusiones se identificó a cuál componente de la evaluación (diseño, implementación y resultados) aplica.

## DISEÑO

El equipo de evaluación debió reconstruir la teoría del cambio porque esta no figuraba en los documentos de diseño del programa. A pesar de ello, el resultado de esta reconstrucción supone un conjunto de componentes y actividades propuestos que son coherentes con los supuestos que definen el problema público, así como con las hipótesis de cambios esperados y los resultados en el corto plazo. Las actividades y los componentes del programa son pertinentes a las necesidades de la población objetivo y están basados en diagnósticos.

La focalización de la población objetivo es acorde a lo que se plantea el programa, tanto en el caso de las escuelas como en el de los niños que participan. Esto último puede deducirse del discurso de los entrevistados y de la descripción de los criterios de selección de participantes. Sin embargo, sería oportuno que se pueda complementar con información administrativa que pudiera dar cuenta del perfil de la población, para lo cual resulta fundamental el componente de monitoreo y seguimiento.

Por otra parte, para obtener resultados en el mediano y largo plazo, se necesitarán desarrollar otros cambios que no están contemplados hasta ahora o incluir componentes que no han sido implementados como los de monitoreo y evaluación, conjuntamente con un componente de articulación interinstitucional. En el primer caso, parece ineludible que el programa desarrolle un componente que le permita medir los resultados de la política. No existe información sistemática que contribuya a dar cuenta del cumplimiento de los objetivos previstos, de los resultados obtenidos, de las actividades desarrolladas y del número y las características de los distintos actores participantes en ellas.



La necesidad de articulación interinstitucional se evidencia en las características de la población que atiende, que demanda intervenciones no solamente en materia educativa y en las que muchas veces los maestros comunitarios intervienen intentando facilitar el acceso a diferentes servicios. Para esto, un componente de vinculación territorial que facilite la articulación con los distintos servicios del Estado podría potenciar el trabajo del maestro comunitario, brindar soluciones con mayor celeridad y ampliar el tiempo destinado a cuestiones pedagógicas.

Finalmente, se detectaron algunas modificaciones que no están incorporadas en el diseño, como la figura del maestro comunitario articulador y la línea de trabajo en trayectorias educativas, así como otras que no están funcionando de acuerdo a lo esperado (grupos de padres y aceleración), por lo que se entiende que el Programa de Maestros Comunitarios debería actualizar su diseño.

## IMPLEMENTACIÓN

El perfil y la forma de selección de los maestros parecen adecuados a las necesidades y objetivos del programa, en tanto se valoran aspectos vinculados al conocimiento de la comunidad educativa, la experiencia y se brinda participación a los centros (a través del director) en la toma de decisiones.

En los casos en los que se identifican confusiones respecto al rol del maestro comunitario, se trata de personas con menor experiencia o conocimiento del programa o en el papel de maestro comunitario articulador, que es de reciente implementación. En este sentido, se recomienda un curso de introducción al programa para maestros y directores noveles, que brinde información homogénea de la propuesta a todos los actores.

Respecto a las líneas de acción, tanto la alfabetización en hogares como la de integración educativa son las que han sido priorizadas. En cuanto a la aceleración escolar, la mayoría no ha trabajado en este aspecto y en el caso de grupos de padres se requieren ajustes, ya que no se evidencian los resultados esperados. En este sentido, la posibilidad de trabajar con otras instituciones o con otras escuelas, de manera de buscar actividades atractivas, dirigidas a familias y que la escuela podría facilitar, podría ser una alternativa para su desarrollo. Ambos componentes necesitan ser revisados.

El intercambio docente, tanto dentro del centro educativo como en los nodos, es altamente valorado y, al mismo tiempo, cumple funciones centrales para el programa. Se destaca el rol del director y del inspector referente en la orientación y apoyo a la tarea de los maestros, así como en la supervisión de actividades. En este sentido, el hecho de que el programa utilice la estructura institucional para las tareas de seguimiento y supervisión facilita su desarrollo y ha permitido que esté altamente institucionalizado, universalizado y funcione satisfactoriamente (según la opinión de la mayoría de los actores).

Si bien en términos generales los docentes se muestran satisfechos con su participación en el Programa de Maestros Comunitarios, parecen existir necesidades que no son atendidas

y que resultan importante para el desarrollo de la tarea. Contar con apoyo económico para traslados, materiales, teléfonos institucionales, apoyo psicológico y emocional para los maestros, así como obtener respuestas más ágiles frente a las diversas y reiteradas situaciones complejas con las cuales deben enfrentarse cotidianamente, son algunos de los requerimientos mencionados. Para esto último, la articulación interinstitucional y territorial parecería una alternativa. En cuanto al apoyo emocional y psicológico, se podría brindar a través de la formación, en formato de talleres o actividades específicas que brinden al maestro herramientas para el trabajo con población en situaciones de alta complejidad (violencia, abuso, etc.).

## RESULTADOS

En virtud de las limitaciones explicitadas en el acceso a la información, no es posible dar cuenta de las trayectorias educativas de los participantes del Programa de Maestros Comunitarios ni de la información relativa al gasto de la propuesta. Por lo tanto, resulta relevante volver a señalar la importancia de incorporar el componente de monitoreo y evaluación.

Se trata de un programa que está universalizado y que alcanza a más de 300 escuelas en todo el país, principalmente aprender y de quintiles 1 y 2.

La información de Aristas Primaria 2020 muestra que se focaliza en contextos de mayor vulnerabilidad socioeconómica y cultural y entorno de violencia barrial, tal como se lo propone en sus objetivos.

La valoración de los docentes participantes es altamente positiva, específicamente en cuestiones como vincular a las familias con la comunidad educativa, alfabetizar en los hogares, sostener a los niños en la escuela y brindar respuesta a las situaciones de vulnerabilidad, entre otras razones.

No obstante, se visualiza la necesidad de profundizar en estrategias para el trabajo con las familias y su acercamiento a la escuela; la incorporación de figuras de apoyo para los maestros comunitarios (asistentes sociales, psicólogos, etc.); tener protocolos y documentos de referencia, y mayor disponibilidad de espacios adecuados en las escuelas.

Finalmente, se destaca la necesidad de formación en aspectos tales como la atención a situaciones de vulnerabilidad social, el trabajo con las familias, las dificultades de aprendizaje, la inclusión e integración educativa y aspectos socioemocionales.

Debe señalarse que, en virtud de la información analizada, resulta importante profundizar en los hallazgos identificados en la investigación. Esto permitirá contar con más elementos que permitan dar cuenta del cumplimiento de los objetivos del programa y la forma en que se llevan adelante.

# ANEXOS

## ANEXO 1. PREGUNTAS Y FUENTES DE INFORMACIÓN SEGÚN OBJETIVOS

**Evaluación de diseño.** Análisis de pertinencia: alineación y coherencia entre las hipótesis que relacionan el problema público con el programa, objetivos esperados, preguntas, fuentes de información y contenidos esperados del informe.

Objetivo	Preguntas	Fuentes	Contenido
1. Analizar el proceso de diseño del programa como insumo para reflexionar sobre los objetivos que se pretenden alcanzar, las actividades implementadas y los resultados obtenidos por el programa	¿El diseño del Programa de Maestros Comunitarios es exhaustivo y coherente?	Revisión documental/ entrevistas	Antecedentes, historia y estructura del programa Elaborar la teoría del cambio

**Evaluación de implementación.** Análisis de efectividad: la medida en la que efectivamente el programa se ha implementado de acuerdo a su diseño, objetivos esperados, preguntas, fuentes de información y contenidos esperados del informe.

Objetivo	Preguntas	Fuentes	Contenido
2. Describir las principales actividades y prácticas desarrolladas por los maestros comunitarios, con el cometido de indagar si existen heterogeneidades entre las distintas escuelas que participan del programa	¿Cuáles son las actividades principales y qué tiempo insumen a los maestros comunitarios? ¿Qué actividades están orientadas a familias y niños y cuáles a la articulación con servicios de la comunidad y prestaciones estatales? ¿Hay heterogeneidad en el tipo de actividades que desarrollan los maestros comunitarios entre distintas escuelas?	Entrevistas/encuestas	El rol y el perfil de los maestros comunitarios. El acercamiento al Programa de Maestros Comunitarios Formación para el rol de maestro comunitario Los objetivos del programa y las líneas de acción La selección y el trabajo con los niños que participan del programa El trabajo con las familias
3. Indagar en las percepciones de los distintos actores participantes del programa (maestros comunitarios, maestros comunitarios articuladores, directores, inspectores, etc.), de forma de analizar y reflexionar acerca de las fortalezas y debilidades del programa	¿La implementación es acorde al diseño? ¿Se identifican factores con un mayor desvío del diseño?		Coordinación y colaboración con equipos docentes Espacio físico y organización del trabajo
4. Analizar el sistema de monitoreo existente, de manera de sistematizar los indicadores relevados regularmente y analizar su adecuación en torno al diseño	¿El programa cuenta con un sistema estándar de monitoreo acorde al diseño? ¿Cuáles son los indicadores que se monitorean regularmente?		La supervisión y el registro de las actividades realizadas
5. Describir el proceso de implementación a través del alcance, cobertura, desarrollo y expansión del programa desde su origen a la actualidad	¿Cómo ha sido la cobertura del programa en términos del número de escuelas, maestros y niños participantes?		Alcance y cobertura Descripción del nuevo rol del maestro comunitario articulador

**Evaluación de resultados.** Análisis de eficacia: la medida en que la intervención está logrando sus objetivos y el grado en que los beneficios de la intervención se sostienen en el tiempo. Objetivos esperados, preguntas, fuentes de información y contenidos esperados del informe.

Objetivo	Preguntas	Fuentes	Contenido
6. Evaluar los resultados del programa según los objetivos propuestos	¿Cuáles son los resultados educativos en las escuelas con Programa de Maestros Comunitarios? ¿Se observan diferencias en relación con otras similares sin Programa de Maestros Comunitarios? ¿Qué factores contribuyen a explicar estos resultados? ¿Cuál es el gasto diferencial de este programa? ¿Cómo se articula con los resultados?	Entrevistas/encuestas/ Aristas Primaria 2020	Resultados educativos de las escuelas con Programa de Maestros Comunitarios Focalización del Programa de Maestros Comunitarios Fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas del Programa de Maestros Comunitarios Presupuesto del Programa de Maestros Comunitarios

## ANEXO 2. METODOLOGÍA Y FUENTES DE INFORMACIÓN

### ESTRATEGIA CUALITATIVA

#### Técnicas: análisis documental y entrevistas

La estrategia cualitativa se realizó a través de un análisis documental relativo a la información existente del programa. Con esta se podrá reconstruir y elaborar la teoría del cambio del Programa de Maestros Comunitarios y obtener insumos acerca de su implementación.

En paralelo, la estrategia cualitativa se focalizó en la realización de entrevistas a la coordinación del programa, maestros comunitarios, maestros comunitarios articuladores institucionales, directores e inspectores.

#### Muestra de actores centrales

En conjunto con la coordinación del programa se realizó una muestra teórica a partir de la definición de tres departamentos donde se implementa la propuesta: Montevideo, Colonia y Paysandú. A partir de la elección de estos tres departamentos se buscó abarcar la heterogeneidad de situaciones de funcionamiento. Las dimensiones tenidas en cuenta para elegirlos fueron las siguientes:

- región (Montevideo/interior),
- año de ingreso al Programa de Maestros Comunitarios y
- heterogeneidad en el funcionamiento según criterio del Programa de Maestros Comunitarios.

Las entrevistas tuvieron fundamentalmente el cometido de describir aquellas estrategias pedagógicas empleadas por los maestros comunitarios. También se apuntó a conocer el trabajo desarrollado con el colectivo docente, familias y comunidad para fortalecer el desarrollo de los aprendizajes de los niños que participan del programa. Asimismo, se indagó en la nueva figura creada durante el año 2022 del maestro comunitario articulador, así como también relevar la visión y opinión de los directores de las escuelas donde se implementa el programa, conjuntamente con la de los inspectores referentes.

TABLA A.1  
**ENTREVISTAS PREVISTAS**

<b>Departamento</b>	<b>Actor</b>	<b>Entrevistas Previstas</b>
Total nacional	Coordinadora del programa	1
Montevideo	Director	1
	Maestro comunitario	1
	Maestro comunitario articulador	1
	Inspector referente	1
Colonia	Director	1
	Maestro comunitario	1
	Maestro comunitario articulador	1
Paysandú	Inspector referente	1
	Director	1
	Maestro comunitario	1
	Maestro comunitario articulador	1
Total	Inspector referente	1
		13

## ESTRATEGIA CUANTITATIVA

### Técnica: encuesta

En paralelo a la estrategia cualitativa, se empleó una metodología cuantitativa a través de la elaboración de un formulario autoadministrado a ser completado por una muestra de maestros comunitarios que desempeñaban la tarea en el año 2022. Con esta información se da cuenta fundamentalmente de la implementación.

### Muestra de centros educativos y maestros comunitarios

Se diseñó una muestra para la aplicación de la encuesta a maestros comunitarios. El marco muestral fueron las 302 escuelas con el programa en 2022, que nuclean un total de 500 maestros comunitarios.

Se realizó una selección aleatoria en dos etapas: en la primera, se seleccionaron 80 centros educativos, con asignación proporcional al tamaño del departamento (en cantidad de centros), y, en la segunda etapa, se seleccionó un maestro de estas escuelas mediante un muestreo aleatorio simple. La tabla A.2 describe la distribución de la cantidad de

centros educativos y maestros en la población y los elegidos en la muestra según contexto sociocultural y región geográfica.

TABLA A.2  
**ESCUELAS CON PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS EN EL MARCO Y MUESTRA SEGÚN CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y REGIÓN**  
 AÑO 2022

		Escuelas con Programa de Maestros Comunitarios					Total	Total de maestros comunitarios
		Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5		
Universo	Interior	71	69	51	10	1	202	306
	Montevideo	55	30	10	4	1	100	194
	Total	126	99	61	14	2	302	500
Muestra	Interior	18	18	12	5	1	54	54
	Montevideo	17	6	2	1	0	26	26
	Total	35	24	14	6	1	80	80

Para dar cuenta de los objetivos trazados se emplearon las siguientes fuentes de información:

- revisión y análisis documental;
- Aristas Primaria 2020;
- encuesta en línea aplicada a una muestra de 80 escuelas y maestros comunitarios, y
- entrevistas a maestros comunitarios, articuladores, directores e inspectores (13).

## ANEXO 3. ENCUESTA A MAESTROS COMUNITARIOS

TABLA A.3  
**CARÁCTER DEL CARGO DE LOS MAESTROS COMUNITARIOS**  
 EN PORCENTAJES  
 Informantes: maestros comunitarios

Carácter del cargo	Maestros comunitarios 2022	Total inicial y primaria 2018
Efectivo	81,5	55,0
Interino	11,2	25,9
Suplente	7,3	19,1
Total	100	100

TABLA A.4  
**MAESTROS COMUNITARIOS SEGÚN TRAMOS DE EDADES**  
 EN PORCENTAJES

Informantes: maestros comunitarios

	<b>Maestros comunitarios 2022</b>	<b>Total inicial y primaria 2018</b>
18 a 29	9	10,0
Entre 30 y 39	27,6	30,0
Entre 40 y 49	46,8	33,2
Entre 50 y 59	13,1	23,0
60 o más	3,5	3,9
Total	100	100

Fuente: elaboración propia a partir del relevamiento realizado y el Censo Nacional Docente 2018 de la ANEP.

TABLA A.5  
**FORMACIÓN ESPECÍFICA DE LOS MAESTROS COMUNITARIOS COMO PARTE DE SU PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS**  
 EN PORCENTAJES

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

<b>Formación específica de los maestros comunitarios</b>	<b>%</b>
Sí	72,3
No	27,7
Total	100

TABLA A.6  
**OPINIÓN DE LOS MAESTROS COMUNITARIOS RESPECTO A LA EXISTENCIA DE UN LÍMITE DE CUPOS DE NIÑOS CON LOS CUALES PUEDEN TRABAJAR SIMULTÁNEAMENTE EN EL MARCO DE SU TAREA**  
 EN PORCENTAJES

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

<b>Existencia de un límite de cupos de niños con los cuales pueden trabajar simultáneamente</b>	<b>%</b>
Sí	75,3
No	20,6
No sé	4,1
Total	100

TABLA A.7  
**MAESTROS COMUNITARIOS SEGÚN SI SU ESCUELA INTEGRA UN NODO DEL PROGRAMA**  
 EN PORCENTAJES

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

<b>Maestros comunitarios según si su escuela integra un nodo</b>	<b>%</b>
Sí	88,3
No	11,7
Total	100



TABLA A.8

**PROMEDIO DEL NÚMERO DE ESCUELAS QUE INTEGRAN EL NODO DEL PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS**

EN PORCENTAJES

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

Promedio	7,7
----------	-----

TABLA A.9

**ACTOR QUE COORDINA EL NODO DEL PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS**

EN PORCENTAJES

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

Actor que coordina el no	%
Un maestro comunitario	49,0
Un director escolar	21,0
El inspector referente	12,0
Un maestro comunitario articulador	1,4
Otro	16,5
Total	100

TABLA A.10

**FRECUENCIA DE ENCUENTRO DEL NODO DEL PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS**

EN PORCENTAJES

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

Frecuencia de encuentro del nodo	%
Mensual	80,4
Quincenal	11,3
Semanal	1,6
Otra	6,7
Total	100

TABLA A.11

**ESPACIO EN LA ESCUELA PARA EL TRABAJO DEL MAESTRO COMUNITARIO CON LOS NIÑOS**

EN PORCENTAJES

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

Espacio en la escuela para el trabajo con los niños	%
Sí, es un espacio propio para el trabajo con los niños que participan del programa	57,6
Sí, pero compartido con otros docentes (maestros de apoyo, itinerantes, etc.)	26,5
No tenemos un espacio específico, depende de la disponibilidad de salones y espacios que haya en el momento	15,8
Total	100

TABLA A.12

**EXISTENCIA DE APOYOS NECESARIOS PARA QUE LOS MAESTROS COMUNITARIOS PUEDAN LLEVAR ADELANTE Y CUMPLIR CON LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA**

EN PORCENTAJES

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

<b>Existencia de apoyos necesarios</b>	<b>%</b>
Sí	63,2
No	30,0
No sé	6,8
Total	100

TABLA A.13

**NECESIDAD DE REALIZAR ALGUNA MODIFICACIÓN A LA OPERATIVA QUE SE ESTÁ IMPLEMENTANDO ACTUALMENTE EN EL PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS**

EN PORCENTAJES

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

<b>Necesidad de realizar alguna modificación a la operativa</b>	<b>%</b>
Sí	62,7

TABLA A.14

**NECESIDAD DE RECIBIR FORMACIÓN ESPECÍFICA PARA LA FUNCIÓN DE MAESTRO COMUNITARIO**

EN PORCENTAJES

AÑO 2022

Informantes: maestros comunitarios

<b>Necesidad de recibir formación específica</b>	<b>%</b>
Muy necesario	73,7
Bastante necesario	24,9
Poco necesario	1,4
Total	100

# BIBLIOGRAFÍA

- ANEP. (2008). *Censo Nacional Docente 2007*. Recuperado de <https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/documentos/2008dic->
- ANEP y MIDES. (2015). *Programa Maestros Comunitarios (PMC). Informe de avance de resultados de Evaluación 2014* (n.º 50). Montevideo.
- BRIOZZO, A. y RODRÍGUEZ, D. (2005). *En las fronteras de la Escuela. La alfabetización a cielo abierto. El trabajo de la maestra comunitaria en contextos de pobreza urbana*. Montevideo: Instituto de Educación Popular “El Abrojo”.