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

Los Grupos de Referencia del Programa Maestros Comunitarios. Breve conceptualización y exploración de alguno de los posibles abordajes pedagógicos de la propuesta.

Rodrigo Aguilar

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar

atrodrigoaguilar@gmail.com

Introducción

En primer lugar deseamos manifestar desde que lugar vamos a hablar: Somos Asistentes Territoriales del PMC. Esto nos ubica en un lugar de notoria implicación en relación al tema de los Grupos de Referencia del PMC. A este sesgo en el abordaje del tema se une otro sesgo más profesional, hablamos desde las Ciencias de la Educación, con todo lo ambiguo que esto pudiera parecer en un principio.

Por último es preciso aclarar que estas líneas son apenas los primeros atisbos de reflexión sobre un tema que amerita un abordaje más detenido y meditado. En ese sentido deseamos que se tomen estas palabras como producto de esa mirada exploratoria que arroja expresiones de valor preliminar.

Quisiéramos señalar cómo vamos a organizar este relato: Lo primero que vamos a hacer es decir unas palabras sobre el PMC, como para enmarcar el tema. Luego sí, vamos a ingresar al análisis conceptual de los GR del PMC. En cierto momento resultará inevitable hacer referencia al rol del AT, lugar desde el cual nos relacionamos con estos grupos. Por último, analizaremos las características que han tenido los encuentros con los GR en los cuales nos ha tocado participar, tomando como disparadores las ideas de espacio, tiempo y continuidad, procurando destacar posibles abordajes en clave pedagógica del trabajo en los GR.

El Programa de Maestros Comunitarios

Resulta desafiante poder decir en pocas palabras qué es el PMC. Creemos que hay una idea que define al programa, tomada de palabras y del sentir de los propios maestros, que sigue vigente hoy y dice que el PMC es «otra forma de hacer escuela».

Ante esto nos preguntamos ¿qué significa para nosotros decir que este programa es *otra forma de hacer escuela*?

Dos cosas queremos destacar. En primer lugar mencionar que el PMC sigue siendo aún hoy, al menos en parte, un programa educativo de alcance universal, no focalizado.

Desde un punto de vista de análisis netamente pedagógico, que es el que podemos hacer nosotros al respecto, creemos que detrás de la definición acerca del carácter universal o focalizado de un programa está la mirada con la cual se mira al otro. La idea de sujeto educativo que se tiene. En este sentido el PMC es un programa que mira al sujeto educativo desde la diversidad, ese es su punto de partida. Un programa que reconoce que cada niño aprende de manera diferente y que por ello deben flexibilizarse los formatos escolares a las necesidades de los sujetos para poder darles un lugar en la escuela del cual pertenecer todos por igual.

El segundo aspecto por el cual decimos que el programa significa otra forma de hacer escuela se relaciona con sus líneas de intervención. Este programa procura alcanzar sus objetivos de restituir el deseo de aprender en los niños y recomponer el vínculo entre la escuela y las familias, a partir de cuatro líneas de intervención. Es a través del trabajo del maestro en ellas que se propone una forma diferente de enseñar y aprender en la escuela.

Por destacar algunos elementos de la propuesta educativa, la línea de Integración educativa, permite el trabajo con alumnos en modalidad multigrado, rompiendo el esquema rígido de alumnos de tal edad en tal grado; el anclaje territorial se hace a través del trabajo en redes y en Alfabetización en hogares, esto es, la escuela sale al encuentro con la comunidad para fortalecer lazos un tanto resquebrajados; a su vez la propuesta de Aceleración educativa, mantiene vigencia en promulgar la idea de que los sujetos no tienen un único tiempo posible para aprender en la escuela y que tal vez las propuestas educativas de la institución y no sólo cuestiones del sujeto han originado su rezago escolar. Por dar una última referencia, a partir del trabajo en PMC, en Alfabetización y Grupo de padres se ha procurado recuperar para la escuela el valor del adulto referente como enseñante y pilar fundamental en el proceso educativo de un niño.

Estos son apenas algunas señas de identidad del programa que nos parece, lo definen como una propuesta diferente a la tradicional.

Dicho esto, vamos a entrar en análisis del tema Grupos de Referentes del PMC.

Los Grupos de Referencia del PMC

En cierta medida, el PMC es otra forma de hacer escuela, también debido a la existencia de los GR. En efecto, estos grupos son una propuesta del programa por crear una nueva estructura organizativa dentro de la estructura de Educación Primaria. Son un intento de descentralización de la gestión en el programa y una apuesta por flexibilizar la verticalidad institucional en la cual está insertado el programa. Vamos a brindar unas breves reflexiones al respecto, para culminar diciendo unas palabras sobre los conceptos de *Grupo* y de *Referente* en el PMC.

La descentralización de la gestión

Como decíamos, los GR fueron pensados con el objetivo de descentralizar la gestión del programa. Nuestra experiencia de trabajo en territorio nos muestra que la centralidad de la coordinación de un programa en la capital del país hace que el nexo con el resto del país sea en realidad muy difuso. Además, parece originar, en la práctica, cierta inercia en la gestión local. A veces parece significar incluso una imposibilidad de hacer en el programa si no están claros los lineamientos de la centralidad. Esta propuesta es una invitación a pensar y recrear el programa en cada región. No independientemente de la coordinación, pero sí con la suficiente autonomía como para darle la necesaria impronta local al programa.

> Estos Grupos están integrados por referentes de la Inspección Departamental (inspectores con experiencia e interés en liderar el PMC), maestros directores con antecedentes en el PMC y maestros comunitarios con rica trayectoria e interés en transferir su experiencia. Es un dispositivo pensado para dar una mirada de renovación y sostén al Programa sin sustituir el lugar de orientación y supervisión de los docentes, reservado para los actores naturales del sistema (directores e inspectores). (Almirón, Curto, Romano, 2008:4)

Claro está que esta posibilidad de gestión, en algún sentido autónoma de la centralidad no debería implicar despreocupación o dejadez en cuanto al desarrollo del programa en cada jurisdicción.

Tal vez sobre lo que se deba trabajar para que se pueda comprender mejor en cada jurisdicción es es en fortalecer la identidad de estos grupos.

¿Qué significa decir que cada jurisdicción gestiona el PMC en lo local, a través de los GR?

Tal vez signifique que cada unidad debe poder dar cuenta de lo que es, de lo que se hace en torno al programa. Y esto de dar cuenta de lo que cada uno piensa que es, es decir la identidad que tiene y lo que ha podido realizar también significa poder hablar de las dificultades de gestión, de lo que no está muy en acuerdo, de lo que necesita. Nos han dicho y hemos podido vivenciar, sobre todo en el caso de los primeros encuentros, o de encuentros a los cuales concurre alguna autoridad de primaria, que la jurisdicción se siente en la necesidad de mostrar que el programa «funciona bien».

Esto es diferente a querer mostrar lo mejor del programa, que si se quiere es algo que hacemos todos, cuando alguien nos visita queremos mostrar lo mejor que tenemos. No obstante mostrar que el programa funciona bien es otra cosa y esto puede, en ocasiones ser forzado. Es forzado cuando ni lo que se muestra, ni lo que se dice sostiene una revisión un tanto más profunda con lo que realmente sucede. Es forzado cuando no identifica realmente al propio grupo. Hemos asistido a reuniones en las cuales se nos ha dicho que la presentación se armó «a las apuradas», porque nosotros veníamos y que en verdad no refleja el sentir de los maestros ni da cuenta real de su trabajo. Aunque nos hemos esforzado porque no sucedan estas cosas, no siempre hemos podido evitarlo, tal vez aminorar un poco ese impulso, pero aún estamos lejos de que cada jurisdicción comprenda que mostrar cómo están puede ser mostrar lo que va bien y lo que no va tan bien, mostrar que se tienen dificultades, que a veces no se sabe cómo resolver tal problemática, asumir posturas, aunque sean críticas con la visión del sistema o del programa, porque la idea no es que nos volvamos a Montevideo tranquilos de que el programa funciona bien, sino que construyamos juntos un hacer común en torno al PMC. Mostrar, mostrarnos, mostrarse debería significar presentarnos tal cual somos, bien humanos, pues es eso lo que estaría abonando la posibilidad de que ese grupo asuma la gestión del PMC. Desde nuestro modo de ver, el programa en cierto sentido no se ejecuta, se vivencia, se piensa y se transforma.

Horizontalidad

Seguidamente queremos referirnos a otro aspecto primordial de los GR. Estos núcleos, creados en 2007, decíamos que procuran volver más flexible la estructura vertical de Primaria (CEIP, Mides, Infamilia, 2010:25), brindando la oportunidad de consolidar espacios horizontales de trabajo. (Acevedo 2012)

Esta cuestión de la verticalidad del sistema y de la horizontalidad propositiva del PMC a través de los GR, no ha sido nada sencilla de abordar, comprender, ni de efectivizar en territorio. Recientemente, una MC de Tacuarembó, nos decía que, cuando su grupo de referentes comenzó a tener encuentros en la jurisdicción, aún antes de que estos grupos fueran creados por la

coordinación del PMC, ellos se encontraron con importantes resistencias de la jerarquía que *apenas* si había informada e invitada a participar de esas reuniones.

A nuestro modo de ver, por poner el acento en uno de los puntos críticos de la cuestión, el maestro inspector es un aliado de innegable valor para poder impulsar al PMC local. Esto es reconocer a un actor fundamental en una estructura armada, con una lógica interna, ciertamente muy vertical, a la cual, en algún sentido, nos debemos acomodar. Siempre que uno trabaja en un medio extranjero debe procurar cierta permeabilidad y adaptación al lugar, de otro modo puede terminar siendo inoperante o bien se podría perder la riqueza de su aporte.

No obstante lo planteado acerca del lugar relevante de la jerarquía institucional, en un GR, se transmuta este valor por otro, pues acá cada maestro tiene el mismo valor, cada maestro es un referente del programa, y su valía no está sólo en el cargo que ocupa, el cual trae y se reconoce porque cada uno aporta desde su lugar; pero el valor de uno junto al otro en el GR, debe residir primordialmente en el bagaje de fundamentos en los cuales pueda justificar su accionar a la hora de hablar del y por el programa.

En este sentido, es usual encontrar maestros directores que se apoyan en MC de experiencia en el PMC y allí deja de valer que sea el director el que sepa hacer tal o cual actividad; también hemos visto MI que entienden que su rol tiene que ver más con dinamizar la gestión, procurando que el grupo esté activo y que lo que se proponga llegue a todos. Entonces se centran en organizar jornadas, delegan tareas, posibilitan encuentros con otros actores, e incluso hacen un seguimiento «a distancia», sin tener que estar al tanto de todo pormenorizadamente ni organizar ni participar de todas las reuniones. A su vez, el maestro recupera cierto valor propositivo, cooperativo y en su conjunto, a través del trabajo en grupos solidarios la escuela en sí se presenta de manera integrada detrás de un proyecto común.

Seguidamente vamos a referirnos a las nociones de *grupo* y de *referentes* en el PMC.

Las nociones de *Grupo* y de *Referentes* en el PMC

Nuestro objeto de estudio son los Grupos de Referencia del PMC y esto amerita una aclaración. No vamos a discutir si los denominados «Grupos de Referencia» son grupos o no lo son, pues esa distinción excede los alcances de este trabajo y no creemos que sea muy productivo hacerlo además. Nuestro interés reside en referirnos a manifestaciones de grupalidad en estos núcleos constitutivos, es decir que entendemos a estos grupos como «un conjunto de procesos y de relaciones en estructuración continua e inacabada.» (Souto, 1993:102) Entendemos *lo grupal*

como una construcción diferente a lo individual, como un conjunto de fenómenos posible de ser percibido, sentido y conocido tanto a la interna del grupo como desde el exterior (ibi dem)

Ahora bien, una de las características de estos grupos es que son grupos de *Referentes* del PMC. (CEIP, Mides, Infamilia, 2010:24) ¿Que significa, en este plano, ser un referente del programa?

Al hablar del concepto de referente aclaramos que no nos vamos a referir a dotes especiales o condiciones innatas, pues entendemos perfectamente que las funciones están atravesadas por las personas y por eso siempre puede haber mayor o menor suerte en la gestión, pero lo que ponemos a consideración son algunos aspectos que, creemos, constituyen señas identitarias del rol del Referente en cualquier GR del PMC.

En primer lugar abonamos la idea de que el referente pueda pensar para sí mismo qué es esto de llevar a la práctica la gestión del PMC en la jurisdicción. Ocupar un rol de referente del programa podría implicar que la persona se posicione para hablar no del programa como algo ajeno a él, sino *por y desde* el programa. Para ello, creemos, cada uno debe poder visualizar un panorama global del mismo, que claro está va a ser diferente según la función del maestro, y el rol que asuma dentro del grupo, pero en cualquiera de los casos sería saludable que cada integrante pudiera asumir un lugar de liderazgo compartido del programa a nivel local. Y decimos liderazgo compartido porque lo que debe unir a todos es la tarea en PMC, más allá del lugar en la estructura jerárquica, lo cual ya fue abordado, y más allá de la posición eventual que se ocupe a la interna del grupo. En algún sentido, es la tarea, y no la persona el verdadero líder del grupo. Y la tarea de gestionar el programa a nivel local implica, posiblemente, en primer lugar generarse, como grupo los instrumentos para distribuir funciones y consolidar roles dentro del grupo, luego, poder plantearse un esquema o plan anual de actuación, conocer intereses, dar respuesta a necesidades, sistematizar experiencias. (CEIP, Mides, Infamilia, 2010:25)

En algún sentido cobra importancia el hecho de que cada integrante del GR logre complementar su rol dentro del grupo con el de otro maestro. Este principio de complementariedad (Pichón-Riviere, 1985: 159) es fundamental para que se de la cooperación entre los integrantes del grupo, para ocupar un lugar, para delegar, etc.

Ser referente implica, como decíamos, apoyar y asesorar al resto de maestros de la jurisdicción y promover espacios de reflexión colectiva en torno a PMC.

Llegados a este punto es necesario manifestar cual es, a nuestro modo de ver, la realidad de los GR del PMC a nivel nacional. Luego de un año de trabajo en los territorios, podemos decir que los mismos tienen una estabilidad muy precaria. (Aguilar, R., Berrutti, L., Davezies, L., Vieytes,

L., 2013) Núcleos constitutivos muy diversos, cada uno en un momento particular y subjetivo de desarrollo claro está, pero muy dispar entre sí. Desde grupos, los menos, con una identidad constituida de varios años de trabajo, pero hasta con visos de un claro desgaste, a realidades en las cuales en verdad no había grupo establecido en torno al programa. Dentro de un panorama muy complejo, surge notoriamente que esta modalidad de trabajo no ha podido consolidarse, a nivel nacional, como una herramienta del PMC que fortalezca al programa en los territorios permitiendo «contextualizar las líneas de trabajo del PMC (…), constituyéndose en espacios de formación permanente» (Almirón, Curto, Romano, 2008:5), posibilitando, entre otras cosas, la reflexión pedagógica del maestro, en torno al programa y a diversos tópicos de interés formativo en general. En muchos casos hay espacios de reunión formalmente habilitados para funcionar pero no necesariamente *habitados* por las personas.

Para nosotros *habitar* un espacio no es sólo ocuparlo (Calmels, 2011.10), es estar allí con todo el cuerpo y la actitud para hacerlo y poder aprovechar el momento. Vamos a volver sobre este punto luego, pero como dijimos al iniciar este trabajo, las consideraciones que hacemos las realizamos desde el rol de Asistente Territorial del PMC. Por eso vamos a brindar algunas referencias ineludibles al respecto.

El rol del Asistente Territorial y su lugar en los GR

Nuestra función en el PMC como Asistentes Territoriales nos ubica en un lugar intermedio entre los Grupos de Referencia y la Coordinación del programa. Esto origina que participemos de los GR no desde un lugar de observadores externos, sino de actores que intervienen en procesos de constitución, decadencia o bien solidificación de los mismos., por lo tanto la función del AT tiene el potencial de constituirse en un eslabón primordial para fortalecer el nexo entre los GR y la coordinación del PMC.

Una de las características distintivas del PMC desde sus orígenes a sido la apuesta a la interinstitucionalidad y a la interdisciplinariedad. A través de los AT se actualizan estos principios de acción ya que el asistente del PMC en los territorios es un representante de UDELAR (Aguilar, Berrutti, Davezies, Vieytes, 2013:4). A través de este recurso, la escuela, tomada como la Institución encargada de la educación pública admite en su seno la mirada de otros actores, con los cuales apuesta a que el intercambio de ideas, pareceres y modos diferentes de comprender el mundo terminen enriqueciendo a la escuela pública toda.

A nuestro modo de ver el AT es un rol que se construye en territorio (op cit, p 3) a partir de que se habiliten los encuentros, se los pueda habitar y se le dé continuidad al trabajo. Vamos a

referirnos más en detalle a estos elementos a continuación. Antes de eso, deseamos realizar unas mínimas referencias a lo que ha ocurrido en territorio a partir de la llegada y la instalación de los AT en los grupos.

En un año de trabajo este AT tiene cerca de 40 visitas a territorio, multipliquen eso por cuatro. La llegada del AT a territorio a posibilitado dos cosas: en primer lugar la visualización del PMC como programa. Se habla del PMC en las jurisdicciones, se sabe que se tienen reuniones, el PMC está activo. Lo segundo es la posibilidad de alcanzar un conocimiento global, no tan particularizado, del estado de situación del programa en los territorios.

La llegada de los AT a los territorios ha tenido un efecto desestructurante muy importante. Es una figura que viene desde la coordinación del programa en primaria, pero no es un maestro. No da directivas, traslada inquietudes, pero no viene a controlar ni a fiscalizar, hasta procura no juzgar, nos han dicho que casi que no se sabía ni lo que venía a hacer ni desde qué lugar hablaba. Su lugar en la estructura es invisible y su función, como decíamos era poco clara. También porque es una función cuya tarea es bien diversa según quien la ejerza y según lo que el territorio proponga y requiera.

Resultó más desestructurante aún para los territorios ver que el AT no sólo no viene a hacer ni tareas administrativas ni inspectivas, sino que tampoco es nuestra tarea ponernos al hombro a los GR, de manera tal que su existencia dependa del AT.

Pues bien, no creemos un equívoco, el AT puede, eventualmente, ocupar un rol más decisivo dinamizando al grupo en un momento, tomando un rol más o menos relevante según en qué tiempo se encuentre ese grupo, pero debe cuidar de no forzar a los grupo. El AT tiene, claro está, una visión del programa que confronta con la que tiene el MC en la cotidianeidad, pero el proceso y el tiempo para poder hacer tal o cual cosa puntual dentro de los colectivos, e incluso el cambio, debe ser del propio grupo. En este sentido el éxito de la tarea del AT está asociado al estado más o menos saludable del grupo como tal. Como ya lo mencionamos el AT es una figura invisible, lo importante es que hable el programa, en este caso a través de sus representantes naturales. El AT trabaja con los GR pero los que deben hablar son los propios GR.

Hasta el momento hemos abordado quizás más detalladamente aquellos aspectos a los cuales no queremos quedar adheridos como AT. A continuación cierto desarrollo a través del cual, estimamos, se ve nuestra impronta como parte del trabajo en el programa en estos grupos.

Tres claves para abordar el trabajo en los GR: Espacio para el encuentro, tiempo y continuidad de los mismos

Una vez ubicados dentro del PMC, habiendo llegado a presentar qué son los GR y el lugar desde el cual participamos de ellos, queda si se quiere la parte más enriquecedora de todas, la que refiere a las oportunidades formativas a partir de los encuentros en los grupos con los maestros. Estos encuentros son instancias apropiadas para que el maestro pueda enriquecer su saber a través de la apropiación de nuevas estrategias o bien ampliando su visión del mundo a través de la reflexión pedagógica.

Almirón, Romano y Folgar (2009) proponían *pensar la escuela como un lugar para habitar, un espacio para transitar* (2009:1) Nosotros decimos, junto a Loris Malaguzzi, que

> Nuestra meta —en cierta medida— es —aportar elementos para— hacer una escuela amable (laboriosa, con capacidad de invención, vivible, documentable y comunicable, lugar de búsqueda, de aprendizaje, de reconocimiento y de reflexión) en la que se hallen bien los niños, los enseñantes y las familias. (Hoyuelos, 2006:49)

Ante este desafío queremos dar cuenta de tres aspectos interrelacionados que nos parecen claves para que los GR se fortalezcan en cada jurisdicción. El primero de ellos es la necesidad de que existan espacios de encuentro en torno a PMC; luego, que se desarrollen los tiempos necesarios y pertinentes para que estos espacios puedan ser habitados por los sujetos; y por último, que se logre una continuidad de trabajo en los mismos que permita su solidificación en territorio.

Como decíamos, los GR del PMC fueron propuestos hace seis años. Aún hoy no son espacios completamente habilitados en los territorios y en ocasiones es muy precaria la apropiación de esos espacios por parte de los docentes. Vale la pena señalar por qué son importantes estos encuentros:

> «En primer lugar, nos parece sustantivo remarcar que para que un Programa se desarrolle y logre el compromiso de sus protagonistas la realización de encuentros e intercambio de experiencias constituyen un pilar fundamental, ya que estas instancias permiten una actualización profesional y habilitan a la reflexión entre todos los actores involucrados en el hacer del Programa. Estas instancias, una vez sistematizadas, sirven de insumo, entre otras cosas, para pensar sobre qué aspectos seguir profundizando y cuales deben ser reformulados. (Almirón, Curto, Romano, 2008:5)

En este tiempo de trabajo con los maestros hemos visto que, aunque muchas veces dichas, algunas cuestiones claves del programa no han podido ser aprehendidas por los maestros.

Creemos que este es uno de los aspectos en los cuales estamos en el debe. Es una tarea, tal vez recurrente pero necesaria, poder cambiar el modo de llegar al maestro, de manera que apropie algunas cuestiones fundamentales de su tarea en PMC.

En este sentido la cita precedente, aunque extensa, era necesaria. Allí se dice que para que el PMC se desarrolle y logre el compromiso de los MC los encuentros se deben dar. No hay otra opción, si estos encuentros no son habilitados el que pierde no es solamente un programa, es el valor de una propuesta para toda la escuela y la incidencia la van a sentir, en última instancia, los sujetos educativos a través de las enseñanzas de los maestros. Cuando los maestros se juntan a pensar nuevas formas de enseñar y de aprender en la escuela el que gana es el niño y por ende la escuela. Esto vuelve imperioso que se entienda que la escuela que tiene el recurso PMC debe dar lugar al pienso sobre PMC.

Pero la cita decía algunas cosas más, se refería a una necesaria actualización profesional en un espacio formativo, al intercambio de experiencias y de perspectivas de enfoque de los diferentes actores involucrados con el PMC y a la posterior sistematización de experiencias. Creemos que todos estos puntos se podrían dar si hay espacios de encuentro habilitados, pero no alcanza con eso. He aquí otra de las cosas que se aprenden con la experiencia, para que haya una apropiación de otro sentido posible de los encuentros por parte de los maestros esos espacios deben poder ser, no sólo habilitados, sino habitados por ellos.

Habitar el espacio

¿Qué significa habitar el espacio? Como decíamos, habitar un espacio no es sólo ocuparlo. Hemos asistido a encuentros en los que el ambiente que se habitaba traducía desencanto, desgano, aburrimiento, dolor. Maestros que exteriorizan malestar, cansancio y manifiestan no desear hablar de las líneas de acción del PMC, porque, dicen, «eso es algo que ya es más que sabido». No obstante lo preocupante que pueden resultar estas manifestaciones, hay que hacer el ejercicio de saber interpretarlas constructivamente.

En primer lugar el maestro de hoy está requiriendo espacios de autocuidado en los cuales, no sólo pueda exteriorizar un sentir, sino aprender a buscar dentro de sí mismo respuestas que busca en el exterior casi a ciegas. No siempre el espacio apropiado para sus inquietudes es el GR de PMC, no de cualquier modo, no necesariamente cómo se ha dado.

Luego, es claro que no cualquier tipo de encuentro es atractivo para el maestro. A nuestro modo de ver, los encuentros que se propongan han de tener que ver en algún sentido más o

menos cercano con sus prácticas. Lo que ocurra allí debe poder usarlo luego. Debe haber un nexo con lo conocido, y debe ser vivenciado.

Cuando miramos desde afuera el ejercicio de la enseñanza por parte del maestro, es usual que pensemos en algunas cosas que ellos mismos solicitan: mayor formación, más herramientas y más diversificadas. Lo que a veces se le brinda son seudo capacitaciones en las cuales el enseñante sabe menos que ellos mismos sobre la materia o bien disertaciones académicas densas y complejas que no puede vincular ni apropiar en un sólo encuentro. En esto debemos ser claros, apostar a la formación del maestro a partir de lo que él conoce, de lo que sabe hacer, enseñar. Una de las claves de acción puede ser, más que darle herramientas, enseñarle un valor posible de esa herramienta en el acto de enseñanza del maestro. Es decir, ayudarlo a aprender a enseñar con eso nuevo, que es un paso más que darle herramientas, inútiles por cierto si no las sabe usar.

El espacio físico y más allá de él

En cuanto al espacio físico en sí, hemos participado de instancias de encuentro en las cuales el espacio físico está dispuesto como un aula tradicional, y los presentes lo ven bien, otros en los cuales el propio grupo piensa una distribución diferente y modifica el ambiente.

En cualquier caso se hace necesario disponer de un espacio agradable para el encuentro, el cuidado de estas cosas ayuda a que haya una mejor disposición para abrirnos al encuentro con el otro. En este sentido es bueno que ese espacio de encuentro pueda tener el *espacio*, valga la redundancia para la libertad, pero también para la intimidad, para interactuar con el otro, en forma de círculo, para dar sentido de unidad, de grupo. El nudo del encuentro puede adquirir infinidad de formas, según la actividad que se desarrolle, pero sería apropiado que pudiera tener esta forma al inicio, para la bienvenida y al final, para la despedida. (Palou Vicens, 2004: 142-143)

Para algunos, el cuidado en estos aspectos puede parecer demasiado, para nosotros, es volver el ambiente algo más humano, amable y digno del maestro. Además, es importante que el grupo pueda llegar a establecer una dinámica de encuentros. Que se acostumbre a reunirse siempre los mismos días, a la misma hora, con la misma periodicidad. Procurando que el encuentro sea diferente cada vez en cuanto a contenidos, creativo y participativo. (ibidem)

Pero como decíamos antes, habitar el espacio no sólo refiere al espacio físico del lugar. Como dice Gastón Bachelard, «el espacio habitado trasciende el espacio geométrico» (Calmels, *apud,* Bachelard, 2011:9) y no es sólo estar allí físicamente, ni siquiera en movimiento. Habitar el espacio es sentir la presencia del cuerpo a través de alguna de sus manifestaciones corporales, la mirada, el olfato, la escucha, la actitud postural. (Calmels, 2011:10). Por eso, y volviendo a algo

manifestado más arriba, a veces la actitud del maestro en el encuentro no parece traslucir un interés mayor en estar allí y esto tal vez amerite acercar los tiempos de encuentro, los propositivos y los propios de los sujetos.

Los tiempos para encontrarnos

Una de las cosas que hemos manifestado es darnos los tiempos para llegar y para habitar el espacio, también para comprender, aceptar, compartir y para poder reflexionar sobre PMC junto a otros maestros.

Es importante cuando uno trabaja con otros respetar sus tiempos. Los tiempos en que los colectivos logran dar algunos pasos son internos, son de ellos. Aunque uno sienta y deba hasta saber que incide en ese tiempo, siempre es diferente si el propio grupo llega a sentir como propio lo que sucedió allí, a si es claro para ellos que fue propuesto y llevado a cabo por intervención exterior.

Ya nos hemos referido también al cuidado de los tiempos en los encuentros, de manera de distinguir un momento de apertura, de desarrollo y de cierre de los mismos. Creemos que es fundamental darnos tiempo para llegar a los encuentros, para entrar en tarea. Pero también podemos hablar más genéricamente de la atención que tenemos que tener para tratar de visualizar en qué momento está ese grupo. Como manifestamos más arriba, en ocasiones, hemos asistido a encuentros en los cuales diversos integrantes manifiestan un marcado desinterés por las propuestas de otro compañero, o bien no se sienten involucrados por lo que allí acontece, y se excluyen o se reúnen aparte del grupo. Estos sujetos no afrontan sus diferencias a la interna del grupo, no se animan a manifestar sus discrepancias ni a proponer alternativas de cambio dentro de ese espacio. Es como si quedaran detenidos en su propia lógica individual sin compartir con el resto más que un silencio vedado que es como una desaprobación. Sujetos que no ven pertinente trabajar sobre el programa y que parecen verse a sí mismos como meros ejecutores de algo que les es ajeno, que se cocina en otros espacios, que no son estos. Estos grupos parecen estar en un momento de *pretarea* (Pichón Riviere, 1985: 33) con respecto a PMC. Cuando algo se moviliza dentro del grupo como para modificar esta realidad ellos reaccionan instintivamente como a la defensiva y no pueden visualizarse como agentes de cambio.

El momento en el cual el grupo se pone en tarea es tan difícil de distinguir, tal vez como el momento en el cual un sujeto aprendió algo que se le quiso enseñar. Sucede. Pero un aspecto a considerar tal vez sea este de la apertura al cambio, la habilitación de nuevos aprendizajes. Hemos asistido a instancias de encuentro en las cuales sentimos que el grupo llegó a plantearse y

a hacer efectivo cierto tipo de encuentros. Es decir, el grupo manifestó que lo que vivía no le alcanzaba, pudo ver otras posibilidades, y pudo expresarlo. Al final no sólo alcanzó con que se propusiera un cambio, pues a veces esto llega a exteriorizarse pero no se hace efectivo. Estimamos que el grupo entra en tarea no sólo cuando dice animarse a realizar tal o cual cosa sino cuando puede realizar acciones en ese sentido.

Son contados los grupos sobre los cuales podemos decir que han ingresado a una etapa de proyecto común. No obstante lo cual algunas manifestaciones entusiasman. Algunos grupos tienen reuniones regulares y eso ayuda, otros le han incorporado determinada cantidad de actividades anuales, sobre las cuales trabajan. Desde la llegada de los AT hemos podido contribuir para la conformación de agendas de trabajo anual o semestral con temáticas de interés en torno al programa. Creemos que para visualizar cambios más profundos hemos de ver si se da una continuidad en el trabajo de estos grupos.

A modo de cierre provisorio: La continuidad que genera identidad

Para medir en cierta medida el impacto que ha tenido y tiene el trabajo de estos GR consideramos oportuno tomar en cuenta quizás, alguno de los aspectos ampliamente consignados en este trabajo. El PMC es un programa que propone una forma diferente de hacer en las escuelas. Esto incomoda al maestro, lo interpela notoriamente y, tal vez debamos contentarnos por el momento con esta interpelación y esta incomodidad.

Ahora bien, tener estos cuidados en relación a lo que observamos hoy, no inhabilita a establecer un mínimo escenario prospectivo posible en virtud de algunos acontecimientos, también posibles.

El PMC en sí, más que los GR, vive en una tensión permanente por querer que algunos aspectos que le dan identidad a su propuesta se vean reflejados en el quehacer de un maestro formado en otro formato. En este sentido un camino posible es que, en algunas jurisdicciones, los grupos no logren instalarse sólidamente. Ya sea porque los encargados de dinamizar su accionar a nivel local no puedan ni quieran hacerlo, o bien porque la habilitación formal de los espacios no conlleve a una posibilidad de ser realmente habitados por sus integrantes. En este caso el sentido de los encuentros puede seguir siendo ajeno a los maestros, aunque participen de los mismos.

En otro escenario posible los grupos logran mantener una mínima estabilidad siempre y cuando lo sigan impulsando los maestros que hoy en día sostienen a dichos grupos. Posibilitan que se reúnan, convocan, planifican, proyectan. En este escenario en algún sentido la suerte del

grupo está echada, no bien se vayan alguno de los integrantes sobre los que recae el liderazgo el mismo se podría disgregar.

En un tercer escenario posible el GR como propuesta de gestión del PMC logra instaurar un proyecto común que excede a sus integrantes ocasionales. En este escenario, la jurisdicción de primaria, sabiendo que tiene el recurso PMC y que puede planificar actividades para fortalecerlo a nivel local a través de los GR, se propone proyectos de trabajo anual con la finalidad de atender tanto las necesidades como las aspiraciones del territorio.

Nuestra tarea no va más allá del planteo realizado, en virtud de lo escuchado, que cada uno piense y reflexione sobre cuál escenario sería más factible que se diera a corto, mediano y largo plazo.

Referencias bibliográficas

Acevedo, A. (2012) *Una estrategia de acercamiento a los Grupos de referencia del Programa Maestros Comunitarios: El Asistente Territorial.* Montevideo, Coordinación Técnica CEIP/INFAMILIA.

Aguilar, R., Berrutti, L., Davezies, L, Vieytes, L. (2013) *El Asistente Territorial: Una estrategia de acercamiento y construcción del Programa Maestros Comunitarios en territorio.* Montevideo: ANEP/CEIP/A.PR.EN.D.E.R. (En proceso de publicación)

Almirón, G., Curto, V., Romano, A. (2008) Maestros Comunitarios: aportes sobre algunas señas de identidad. *Quehacer educativo-Octubre de 2008,* 21-24.

ANEP, Mides, CEIP e Infamilia (2010). *Programa de Maestros Comunitarios. Otra forma de hacer escuela.* Montevideo: Coordinación técnica CEIP/INFAMILIA.

Calmels, D. (2011) *Espacio habitado. En la vida cotidiana y la práctica profesional.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Palou Vicens, S. (2004) *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas.* Barcelona, Editorial GRAÓ.

Pichón-Riviere, E. (1985) *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.