

**LA GESTIÓN INSTITUCIONAL COMO  
ASUNTO POLÍTICO.** *Un análisis de las prácticas de la  
vicedirección en la Escuela de Nivel Inicial y Primario de la  
Universidad Nacional del Litoral.*

Santa Fe, Setiembre 2019

M.C. Escher, Drawing Hands



Maestranda: **Mariana Velasco**  
Directora: **Graciela Bellome**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LITORAL**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS**

**MAESTRÍA EN POLÍTICAS PÚBLICAS  
PARA LA EDUCACIÓN**

**2DA COHORTE**

**MAESTRANDO:** Mariana Velasco

**DIRECTORA:** Graciela Bellome

**Título del trabajo:**

*La gestión institucional como asunto político. Un análisis de las prácticas de la vicedirección en la Escuela de Nivel Inicial y Primario de la Universidad Nacional del Litoral*

**La gestión institucional como asunto político. Un análisis de las prácticas de la vicedirección en la Escuela de Nivel Inicial y Primario de la Universidad Nacional del Litoral**

Maestranda: Mariana Velasco

Directora: Graciela Bellome

Maestría en Políticas Públicas para la Educación  
Facultad de Humanidades y Ciencias / Universidad Nacional del Litoral

Setiembre 2019

## Agradecimientos

Cuenta Galeano que Fernando Birri en una entrevista contestó:

*La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía?  
Para eso, sirve para caminar.*

Así son las utopías: nos permiten caminar, transitar, recorrer, detenernos y volver a arrancar. Y es a través de esta imagen que puedo pensar mi recorrido, un recorrido que transformó la utopía en meta a alcanzar, un recorrido que pude transitar gracias a brazos que se extendían y que abrigaban.

Los de la Universidad Nacional del Litoral, que me brindó esta posibilidad de crecimiento profesional y personal.

Los de Laura Corral, quien confió y sigue confiando en mi trabajo y en mi experiencia, y me sostuvo con su palabra y aliento.

Y me reencuentro también con los ecos de voces como la de Edith Litwin, quien pudo reconocermme como una de las docentes que podía ayudar a construir esa escuela que se empezaba a perfilar.

Las voces de mi Escuela Primaria de la Universidad Nacional del Litoral que me cobija con los vínculos que se fortalecen en el hacer compartido, en las ganas de concretar proyectos, en las charlas, en los disensos, en los sueños comunes.

La de Graciela Bellome, mi directora, que con su lectura atenta y generosa me fue ayudando a desenmarañar esa estampida de ideas que brotaban con ganas de decir y me fue orientando para alcanzar mi mayor logro profesional.

Y la de los míos, siempre cerca de mi oído, haciéndome sentir querida y acompañada.

# **Índice**

Introducción	6
1. Capítulo I: De esta investigación	8
1.1 Situación Problemática	8
1.2 Objetivos	12
1.3 Encuadre Metodológico	12
1.4 Marco conceptual	15
1.5 Antecedentes	19
1.6 Contextualización	21
2. Capítulo II: Repensado las prácticas	26
2.1 Narrar(nos) nuestra experiencia	26
2.2 Las estrategias de la tradición escolar	29
2.3 La tarea de hacer un lugar. Primer dispositivo pedagógico	30
2.4 Recuperar el lugar de encuentro. Acompañar con la presencia	32
2.5 Nuevos escenarios de encuentro. Segundo Dispositivo Pedagógico	36
2.6 Acompañar desde los márgenes	41
2.7 Capturar lo fugitivo. Tercer dispositivo pedagógico	49
3. Capítulo III: Conceptos en tensión	58
3.1 Gestión y gobierno de lo escolar	58
3.2 Rol y posición	65
3.3 Autoridad y poder	71
Conclusiones	78
Referencias bibliográficas	82

# Introducción

*¿Qué hacer? Y ¿qué hacer con la pregunta qué hacer? (...) pensar lo que viene.*

Derrida, 1997:31

El presente trabajo se propone, en una primera instancia, analizar y reflexionar sobre las prácticas de gestión desarrolladas por la vicedirectora de la Escuela de Nivel Inicial y Primario de la Universidad Nacional del Litoral, con el propósito de comprender la trama de los procesos y factores que se ponen en juego en la construcción de la misma. Además, intenta ser un aporte a la propia escuela y eventualmente al Consejo de Enseñanza Preuniversitario de la Universidad Nacional del Litoral (CEPU) –órgano consultivo de gobierno de la Universidad, recientemente creado, y que tiene a su cargo delinear la política del nivel preuniversitario–, por cuanto no se cuenta con normativas ni documentos institucionales que se relacionen con esta temática.

Entendemos que las prácticas que abordaremos no son ajenas a los signos que las definen como complejas, heterogéneas e imprevisibles. “Complejidad, que deviene del hecho que se desarrollan en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto (...) y la simultaneidad desde la que estas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles” (Edelstein, 1995, p. 17).

En una segunda instancia, este trabajo se propone también realizar un aporte y generar interrogantes que permitan co-operar con otros actores institucionales que desarrollan y desarrollarán prácticas de gestión en escuelas preuniversitarias y en instituciones educativas de otras jurisdicciones. Resulta importante aclarar que cuando hablamos de co-operar “no sólo estamos reivindicando nuestro propio derecho a ser parte de un escenario público, sino también manifestando nuestra intención de ‘co-operar’ con otros actores, desde la especificidad de nuestro papel (...), sin pretensiones de privilegio epistemológico alguno sobre los demás” (Cantero et ál., 1998).

Construir un saber sobre lo que se presenta como el ejercicio de una experiencia situada y con otros es de fundamental importancia si deseamos recuperar el aspecto político de la gestión. La gestión no puede ser pensada en forma individual, necesariamente debe serlo con “otros” para generar las condiciones que nos permitan construir lo “común”, para ocupar ese espacio de lo público donde tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje, de transmisión de la cultura, de construcción de ciudadanía y de realización de justicia social.

Analizar y reflexionar sobre las prácticas de gestión implicará revisitar la escuela, volver la mirada sobre ella para resignificar el camino ya recorrido. Des-andar para des-anudar sentidos contruidos en un acontecer cargado de diversidad y recurrencia, de continuidades, desplazamientos y rupturas. En tiempos en los que el individualismo permea la sociedad actual, en los que la consolidación de la sociedad individual ha roto con los vínculos colectivos (Castel, 2010), resulta fundamental generar las condiciones para promover haceres colectivos que permitan fortalecer las instituciones educativas.

Frente a esta perspectiva, y con el fin de “hacer de la educación ese acto político que emancipa y asegura, con justicia, la inscripción de todos en lo público” (Diker y Frigerio, 2010, p. 8) será importante, entonces, que los equipos directivos inauguren otros modos de gestionar la escuela.

Otros modos de gestionar implicarán también volver a mirar lo cotidiano en clave política, desanudando ese significado que asocia cotidiano a repetición y “operar con un encuadre de análisis que nos permita reconocer el potencial de experiencia y de inédito en diferentes tramas, discursos, prácticas que se expresan diariamente en múltiples espacios escolares” (Nicastro, 2010, p. 213). Resignificar las prácticas, salir al encuentro de lo que proponga lo cotidiano con las herramientas necesarias para tejer nuevas tramas, más flexibles, abiertas, dinámicas, será parte de nuestra perspectiva.

Aclaración: a lo largo del presente trabajo se decidió utilizar la forma plural masculina para nombrar en forma indistinta a mujeres y varones, evitando el uso continuo de los artículos las y los a fin de simplificar la lectura. Se hace extensiva esta aclaración al uso de todos los sustantivos y adjetivos.

# 1. Capítulo I: De esta investigación

## 1.1 Situación Problemática

*Su lugar de nacimiento [lo político], no es nunca el interior de ningún hombre,*

*ni su voluntad ni su pensamiento o sentimiento, sino el espacio “entre”,*

*que sólo surge allí donde algunos se juntan*

*y que sólo subsiste mientras permanecen juntos*

Arendt, 2005

La Escuela de Nivel Inicial y Primario de la Universidad Nacional del Litoral nació como respuesta a la necesidad de completar todos los niveles preuniversitarios. Este Nivel se caracterizaría por tener una gestión *democrática y pluralista* en consonancia con los principios reformistas establecidos en la Reforma Universitaria de 1918 que redefinieron los modos de relacionarse con el saber, la sociedad y el poder.

De esta manera, y partiendo de un proyecto llevado a cabo por el Jardín la Ronda -institución de nivel inicial ya existente en el marco de la UNL, coordinado por el Programa de Proyectos Educativos Innovadores y con el acompañamiento de la doctora Edith Litwin<sup>1</sup>, se elabora la propuesta para el primer ciclo de la Escuela Primaria. La propuesta se plasma en el año 2006, a través de la Resolución 242/06 del Consejo Superior de la Universidad Nacional del Litoral, con la creación de la Escuela de Nivel Inicial y Primario que incluiría el ya referido (creado) Jardín la Ronda y la nueva Escuela Primaria.

Como todo proceso de creación en lo social, y más precisamente de una escuela, como materialización de institución educativa, el inicio de la Escuela Primaria de la Universidad constituyó un acto de convulsión, desprendimiento, ruptura con lo conocido, pérdida y deslumbramiento. En este acto fundacional quedaron

---

<sup>1</sup> Edith Litwin, pedagoga, para ese entonces Secretaria Académica de la Universidad de Buenos Aires y partícipe de distintos proyectos en la UNL.



enunciados y plasmados los fines formales que, de manera de organizador privilegiado, instituyen los marcos del proyecto institucional cuyo objetivo es la constitución de un sujeto crítico, democrático, creativo, autónomo en la construcción del conocimiento, involucrado en su propio proceso de aprendizaje que reconozca y respete al otro (Diseño, 2012).

Siguiendo con la finalidad para la que se creó la Escuela y teniendo como marco referencial los pilares reformistas en relación con el ejercicio de la autonomía, se funda la escuela que depende directamente del Rectorado.

El equipo de gestión de la nueva institución se conformó con los cargos de Dirección y de Asesoría Pedagógica Externa, ocupados por la psicopedagoga Laura Corral y la doctora Edith Litwin, respectivamente, dejando abierta la posibilidad de creación de otras instancias de gobierno.

El nuevo equipo de gestión intervino, desde lo pedagógico, en la selección del personal docente; asesoró en cuanto a la capacitación, actualización y perfeccionamiento; acompañó en la construcción de los proyectos de trabajo áulico analizando y reflexionando conjuntamente sobre las características del grupo de clase, organizando la secuenciación y problematización de los contenidos a desarrollar sin perder de vista la lógica disciplinar y su correspondiente vigilancia epistemológica. Además, acompañó en la organización del tiempo y espacio, en el desarrollo de los enfoques estratégicos metodológicos y en la determinación de los recursos y la evaluación como propuesta formativa, entre otros. Otra de las acciones en las que intervino fue en la escritura del Diseño Curricular hasta tercer grado, que fue aprobado por el Consejo Superior mediante la resolución citada.

Con la idea de romper con las estructuras tradicionales y la premisa de profesionalizar el rol docente, se creó la figura de Docente Coordinador, que estaría a cargo de maestros de grado de la institución por un período no superior a dos años y cuyas funciones serían las de acompañar a los docentes en sus planificaciones como también participar de otras cuestiones organizativas. A modo de ejemplo, los docentes coordinadores gestionan las salidas pedagógicas, se encargan de la comunicación con las familias a través de los cuadernos de comunicaciones, aportan

material bibliográfico para los proyectos a desarrollar por los docentes, acompañan en la planificación y puesta en escena de los actos escolares, entre otras.

Resulta importante resaltar que la figura de la coordinación planteada como propuesta innovadora no forma parte del equipo de gestión. Inclusive el Diseño Curricular propone, frente al crecimiento de la institución, la creación de nuevos cargos de gestión no incorporados a la primera propuesta, que no invalidarían las funciones atribuidas al Coordinador.

En el año 2010, tras el fallecimiento de la asesora pedagógica, comienza a observarse la ausencia de acompañamiento en relación con las prácticas docentes. Las reuniones que se desarrollaban con la finalidad de debatir y analizar las mismas comienzan a desarrollarse más esporádicamente.

Con la incorporación de los docentes que completaron la planta orgánica y titularizaron a través de un proceso concursal en el año 2015, la situación tiende a agudizarse. De esta manera comienza a observarse una falta de acuerdo en relación con los proyectos áulicos y, en algunos casos, el Proyecto Institucional se desdibuja como marco referencial.

Es así como, a fin de dar continuidad a lo trabajado y construido hasta el momento y ante la posibilidad que brindaba la planta de docentes ya concursada, se decide incorporar otra figura al equipo de gestión; se designa para ello a una de las docentes titulares. Ese año el Rector de la Universidad Nacional del Litoral, a través de la resolución 494/15, crea el cargo de Vicedirector en paralelo al ya existente cargo de Vicedirector del Jardín La Ronda. De esta manera, el vicedirector y el director constituyen el nuevo equipo de gestión de la Escuela Primaria de la Universidad, y los tres el de la Escuela de Nivel Inicial y Primaria. Desde esa fecha también, cabe destacar, fuimos relevadas de la tarea en el aula que cumplíamos desde la creación de la escuela para pasar a ser designadas en su vicedirección.

Resulta importante resaltar que la Escuela Primaria de la Universidad no cuenta con una normativa vigente que estipule o reglamente las funciones a desarrollar por el equipo de gestión. En el año 2018, con la creación del Consejo Preuniversitario (CEPU) -órgano consultivo de la Universidad Nacional del Litoral- comienzan a

debatirse los criterios a tener en cuenta a la hora de delinear las políticas que regulen el Nivel Preuniversitario de la Universidad Nacional del Litoral. En la actualidad se encuentran en debate algunos marcos regulatorios en relación con el régimen de enseñanza de las escuelas que lo integran, supervisión y otros aspectos, pero no en cuanto a las tareas y obligaciones de los directivos.

Por eso es que, transcurridos cuatro años de esta designación y teniendo en cuenta que es un cargo inaugural sin normativas que lo definan y lo regulen, consideramos necesario empezar a analizar cuáles son las prácticas que se llevan adelante desde el cargo de la vicedirección a los efectos de generar un saber sobre las mismas/ de re-significarlas. Entendemos que si este cargo se inscribe dentro de una organización educativa -la Escuela Primaria de la Universidad-, y que esta organización, en palabras de Sandra Nicastro (2017, p. 63), es “una estructura, un recorte espacio temporal, tanto material como simbólico, que combina territorios e historias, sostiene la inscripción de roles y posiciones con tareas y prácticas de diferente tipo, entramadas en relaciones particulares, a su vez, en un ordenamiento” nos preguntamos:

¿Cómo se construyen las prácticas de gestión desde el cargo de vicedirección de la Escuela Primaria de la Universidad Nacional del Litoral?

¿Cómo se inscriben esas prácticas en la política institucional?

¿Cómo se construyen esas prácticas teniendo en cuenta que se desarrollan en un “entre”, esto es, “entre” los marcos referenciales que regulan las prácticas de gestión en la escuela de la provincia y las prácticas de gestión desarrolladas en la escuela de la Universidad, entre lo que se hace y lo que se espera de la gestión, entre las acciones que hacen al orden de lo administrativo y aquellas otras vinculadas a lo pedagógico/curricular?

Es así que se decidió, para construir este trabajo de indagación sobre prácticas institucionales y profesionales, tomar como objeto de análisis nuestro propio recorrido, revisando y repensando las propias prácticas, poniéndolas en palabras a modo de una narración a ser cuestionada desde categorías teóricas.

Murillo Arango, siguiendo a Ricoeur, afirma que “entre un acontecimiento y su configuración, es decir, la elaboración de la trama de la historia, interviene el proceso de dar sentido a lo acontecido. La experiencia se constituye de esta relación entre lo que nos pasa y el significado que atribuimos a lo que nos afectó. Esto se hace mediante el acto de narrar y de (re)interpretar” (Murillo Arango, 2015, p. 78).

Es a través de nuestra narrativa que re-significaremos nuestra experiencia e intentaremos ponerla en tensión con categorías propias de la filosofía política en las que entendemos se reconoce nuestra acción, a fin de inscribirla en la dimensión de posibles políticas institucionales que la trasciendan.

## **1.2 Objetivos**

- Identificar las prácticas llevadas a cabo desde el espacio institucional de la vicedirección en la Escuela Primaria de la Universidad Nacional del Litoral.
- Analizar las prácticas para problematizar los conocimientos construidos a partir de la propia trayectoria.
- Resignificar, desde una indagación teórica, las prácticas de gestión llevadas adelante en la vicedirección de la Escuela Primaria de la UNL como política institucional.

## **1.3 Encuadre Metodológico**

Para llevar adelante este trabajo de indagación vamos a utilizar una perspectiva biográfico-narrativa que nos permitirá ir develando las tareas que se llevan a cabo desde el espacio de la vicedirección de la escuela de la Universidad Nacional del Litoral.

El paradigma positivista que orientó la producción del conocimiento tomó la impronta del modelo de las Ciencias Naturales, basado en los conceptos de verdad y objetividad. Conceptos que, para Foucault (1996), no tienen en cuenta las

relaciones de poder que condicionan la producción de conocimiento y el pensamiento. Desde este sistema teórico dominante, la “ciencia” para Kuhn (1992) tomó un sesgo de “normalidad” que demarcó fuertemente el carácter científico de los conocimientos. Esta impronta no sólo penetró en los procedimientos del quehacer científico, sino que invadió el campo mismo de la definición de los objetos de estudio, inhibiendo la observación de fenómenos que no se encuadran dentro de la óptica racional del paradigma.

Este modelo de “ciencia” fue trasladado al tratamiento de los fenómenos sociales, y en el campo de la Educación las investigaciones educativas se acomodaron eficazmente a esos pretendidos criterios de científicidad. La práctica docente, desde este enfoque, fue dotada de un cierto sentido peyorativo por no encuadrarse dentro de los criterios científicos de validación, negando de esa manera su capacidad de producir conocimiento. Edgar Morín (1999), frente a esta perspectiva, propone un llamado de atención epistemológica en torno a los principios que guiaron la construcción del conocimiento en la ciencia clásica y que constituye la matriz del pensamiento occidental. Caracteriza la racionalidad de este pensamiento por la disyunción entre sujeto-objeto y objeto-contexto, la fragmentación del conocimiento en campos disciplinares, la identificación de la teoría con lo real, la reducción de lo cognoscible a lo manipulable y la exclusión de la incertidumbre.

Reconocemos, a los fines de este trabajo, que estos rasgos no son exclusivos del pensamiento científico, sino que, excediendo su frontera, atraviesan y regulan las prácticas y discursos escolares. Por eso, consideramos necesario tomar como punto de partida “los aportes de la investigación biográfico-narrativa, como una perspectiva alternativa que descoloniza el acento puesto en la tradición positivista y permite un acercamiento a la comprensión de los sujetos y procesos en las instituciones de existencia” (Bianco, 2012, p. 89).

En la investigación cualitativa el enfoque biográfico-narrativo tiene identidad propia, ya que, además de ser una metodología de recolección y análisis de datos, se ha legitimado como una forma de construir conocimiento en la investigación social. En educación y pedagogía, desde hace décadas, la investigación narrativa y (auto) biográfica viene produciendo conocimientos sobre los sujetos en formación,

sus relaciones con los territorios y tiempos del aprendizaje y sus modos de ser, hacer y biografiar resistencias, pertenencias, identidades y tránsitos.

Este enfoque, que se sustenta desde una perspectiva interpretativa, tiene como objeto los textos discursivos, y en el caso puntual de este trabajo tendrá como eje la narración de experiencias mediante una reconstrucción retrospectiva, incorporando también expectativas y perspectivas futuras. Entendiendo que nuestra identidad se construye y comprende como un relato que no es sólo un recuerdo del pasado sino un modo de re-crearlo en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo que pueda ser socialmente reconocible. En este sentido, nos interesa recuperar a Bolívar citando a Ricoeur:

resalta la centralidad del relato en la construcción del personaje que somos: la persona, entendida como personaje del relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario, comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. (Bolívar, 2006, p. 96)

Las señas de identidad propias al enfoque biográfico narrativo dentro del marco de la investigación educativa, según Bolívar (2006), pueden sintetizarse en:

Narrativo. El conocimiento práctico, la experiencia o curso de la vida se expresa por medio de narrativas. La trama argumental y temporalidad configura el relato.

Constructivista. El relato no se limita a representar la realidad, sino que la construye, en los modos como los humanos dan sentido a sus vidas y a su mundo.

Contextual. Las narraciones biográficas y los episodios que éstas relatan, sólo encuentran sentido dentro de los contextos en los que son contadas y en los que se produjeron: social, cultural, institucional, etcétera.

Interaccionista. Los significados se adquieren e interpretan en función del contexto en el que se desenvuelven y en continua interacción con los mismos.

Dinámico. La dimensión temporal es clave en el relato, por el propio concepto de desarrollo, se construye y reconstruye constantemente en un proceso continuo aunque no homogéneo". (Bolívar, 2006, párr. 17).

Nos interesa detenernos sobre un aspecto que consideramos de gran relevancia: la relación entre el investigador y el objeto de estudio, ya que el objeto de estudio implica también un investigador que es el sujeto que lo define y lo recorta. Y es aquí donde tomamos algunas propuestas realizadas por el pedagogo Paulo Freire (1994), quien sostiene que es en el “contexto concreto” donde ocurren los hechos reales, donde nos encontramos envueltos por lo real pero no necesariamente donde percibimos la razón de ser de esos hechos de manera crítica; es anclándolos en un “contexto teórico”, tomando distancia de lo concreto, como intentamos superar la simple opinión que de ellos tenemos. En ese anclaje se vuelve posible tomar conciencia y acercarnos a un conocimiento más cabal, más científico.

Si bien se trata de una metodología que está comenzando a surgir y a delinearse, consideramos que es la más interesante para pensar y construir nuestro abordaje, ya que, tal como lo expresamos anteriormente, no sólo implica narrar nuestra experiencia sino que al poner en tensión o analizar ese relato en bruto desde categorías teóricas filosóficas, podemos significarlas. Entendiendo la teoría, tal como lo expresa Zemelman (1996), como instrumento de razonamiento y no como parámetro de observación, se somete en forma constante a una exigencia de problematización no presente en la misma razón teórica.

A modo de síntesis, creemos que la propuesta de llevar a cabo un trabajo de indagación que parta del relato de experiencias biográfico-narrativas podrá aportar:

la posibilidad de tomar decisiones basadas en supuestos que tienen un referente empírico que se construye a partir de conocer la multiperspectividad de los hechos como la base para regular la práctica porque el educador debe saber analizar qué es lo que conviene en cada situación que es imprevisible y no dominable, comprender lo que sucede, porqué sucede y a quién le sucede. (Bianco, 2012, p. 97)

## **1.4 Marco conceptual**

Dado que la mirada central de este análisis está puesta en las prácticas de gestión que se llevan a cabo desde la vicedirección de la escuela, será necesario

plantear algunos lineamientos que sirvan de ejes conceptuales. Estos permitirán definir la tarea de la vicedirección en el marco de la política institucional, susceptible de reflejarse después en políticas públicas para otras instituciones.

A continuación desarrollaremos algunos de los conceptos básicos que sustentan nuestro trabajo.

En primer lugar, nos permitiremos una extensa cita para acordar con Graciela Frigerio (2010, p. 17) cuando establece que **educar**

es verbo que da cuenta de la acción jurídica de inscribir al sujeto (filiación simbólica) y de la acción política de distribuir las herencias, designando al colectivo como heredero. Acción política de designación que se asegura de brindar a todos la habilitación al ingreso, la interpretación y la ampliación del *arkhé* común, reparto hecho al modo de un don que no instala deuda. Esta modalidad del don podría decirse así: educar es dar el tiempo entendiéndolo como una fuerza de permisión, de autorización (Paul Ricoeur) que a su vez da lugar al *Kairós*, oportunidad que hace posible, a todo sujeto, que su origen no devenga una condena.

Por lo expresado, educar es entonces el modo de efectivizar una política de la justicia (en el sentido con el que Derrida trabaja la noción); un trabajo de reconocimiento, que permite, al decir de Goethe (ya en 1817), que importa conservar lo antiguo con fidelidad y recibir a lo nuevo con generosidad. Podríamos afirmar entonces: guardar respeto a lo antiguo y acoger la novedad con entusiasmo y hospitalidad.

Pero también, educar es el verbo que da cuenta de una política cultural, política simultánea de re-conocimiento y de conocimiento. Política de la memoria (política del *arkhé*) entendida como la oposición a una política de la amnesia, que admite la importancia de la historia para la vida (Nietzsche) y el lugar diferenciado del olvido creador. Educación que puede entonces conjugarse en dos registros intrincados: el de la construcción de condiciones para el lazo social y el que podría identificarse como encontrar un destino a una pulsión identitaria, y ofrecer



una ocasión (al modo de un objeto transicional) para la pulsión epistemofílica. (Frigerio, 2004a, p. 130)

Por todo lo expuesto, la educación expresa una doble experiencia original, es una cierta experiencia vinculada a lo político y, además, es una experiencia individual de construcción de la propia identidad. Se trata de la formación de la capacidad humana de situarnos como seres únicos ante el mundo y de mirar o percibir lo que nos rodea con una mirada siempre nueva (Arendt, 1996).

En cuanto a las **prácticas docentes**, seguiremos a Gloria Edelstein (2011) para sostener que, como prácticas sociales históricamente determinadas, son multidimensionales y situadas. Este posicionamiento nos permitirá

realizar un giro que resulta clave no solo en el pasaje de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a la incertidumbre sino por reconocer los múltiples determinantes que atraviesan estas prácticas e impactan sensiblemente en la tarea cotidiana. Prácticas que, justamente dada su complejidad y problematicidad en tanto objeto de estudio en los procesos de formación, requieren para su abordaje de enfoques teórico-metodológicos que permitan capturar su singularidad y especificidad. (Edelstein, 2011, p. 3)

Es decir que concebimos que los sujetos construyen sus prácticas docentes de manera dialéctica entre la lógica de la práctica misma, ese saber hacer y la lógica de la teoría. Es un saber hacer pensando y un pensar haciendo. Se trata de una construcción que disuelve la división entre teoría y práctica para encuadrarse en lo que Castoriadis (1998) denomina “elucidación”, trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan.

Cuando abordamos las **prácticas de gestión** nos referimos, tal como lo establece Sandra Nicastro, a

aquellas acciones intencionales, con distinto grado de objetivación, que lejos de asociarse únicamente a la idea de resolución técnica, combina saberes de diferente tipo, concepciones y teorizaciones, de lo cual se deduce que no se trata de una acción unívoca sino que necesariamente alude a configuraciones plurales y multirreferenciales que se inscriben en un entramado de representaciones,

estilos culturales, historias y trayectorias, tipos de conocimientos que portan los sujetos, los grupos y los contextos, que van más allá de las lecturas centradas sólo en los individuos y sus rasgos personales, o de las organizaciones y sus culturas desde miradas determinantes y lineales. (Nicastro, 2014, p. 122)

En relación con el término **dispositivo**, queremos aludir al concepto abordado por Foucault, citado por García Fanlo (2011), como:

un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos. (García Fanlo, 2011, p. 1)

Es en este sentido que presentaremos nuestras prácticas en términos de “dispositivos”, como andamiajes estratégicos que permitan articular distintos procedimientos, actores, espacios, acuerdos.

En cuanto a la **narración de las prácticas**, más allá de lo expresado en el apartado metodológico, serán entendidas según la propuesta expresada por Sandra Nicastro en su texto *La formación de directores. Un modelo centrado en el análisis de las prácticas*, donde sostiene que en toda biografía personal

se entrecruzan la historia del que relata en su acontecer tanto personal como profesional, desde un rol institucional y su trayectoria, recuperando experiencias realizadas y las novela en el sentido que el mismo relato promueve un doble movimiento: acercarse, recordar, hacer memoria, reconstruir, conceptualizar y comunicar y en el mismo momento, tomar la distancia necesaria sobre ese relato para abrir otro análisis, para hacer foco en otras claves, ejes y encontrar otras “pistas”, quizás atajos, otros modos para seguir pensando. (Nicastro, 2014, p. 124)

Por último, aunque no se trata de los únicos conceptos que serán puestos en juego, pondremos en tensión las prácticas narradas con las siguientes categorías teóricas: **Gestión y gobierno, rol y posición, autoridad y poder.**

## 1.5 Antecedentes

En relación con la historia y origen de la Escuela Primaria de la UNL, se trabajó con diferentes documentos que dan cuenta de ello, entre los cuales podemos mencionar el Estatuto de la Universidad Nacional del Litoral, donde se explicitan los diferentes organismos que conforman la Universidad con sus diversas funciones y agentes. En este sentido, la Resolución 242/06 del Consejo Superior nos aportó información acerca de los motivos que llevaron a la creación de la escuela primaria.

A los efectos de conocer las funciones desarrolladas por los equipos directivos en las escuelas preuniversitarias de la Universidad Nacional del Litoral, se realizó un rastreo de las normativas que las regulan o encuadran. Según consta en el Proyecto Educativo Institucional del Jardín La Ronda, el equipo de gestión está integrado por la Directora y la Vicedirectora. A este equipo se suman una Coordinadora Pedagógica y un Médico pediatra. En la sección “Estructura y funcionamiento de la Institución” se establecen las funciones que cada uno de estos integrantes llevan a cabo.

Por su parte, el capítulo II del Reglamento General de la Escuela Industrial Superior refiere a las autoridades de gobierno de la institución y establece las funciones de las mismas.

El Reglamento Orgánico de la Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja, en el capítulo II, también refiere a las funciones de quienes integran el gobierno académico y administrativo de la escuela.

La Escuela Secundaria en el apartado VI: De los derechos y deberes de los Profesionales de la educación, preceptor y personal de gestión del Acuerdo Escolar Interno, establece los deberes y derechos del equipo de gestión.

Otro documento que nos aportó información acerca de las funciones de los directivos de las escuelas preuniversitarias fue el Convenio Colectivo de Trabajo para los Docentes de las Universidades Nacionales, vigente desde 2015. En el anexo correspondiente a los docentes preuniversitarios, artículo 2 inciso b, hace referencia a las funciones del personal docente preuniversitario, incluido director y vicedirector.

También se consideró de interés conocer acerca de funciones de los equipos directivos de otras escuelas universitarias, como es el caso de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” y de la Escuela de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), a través del análisis del Reglamento General de los Establecimientos de Pregrado de la UNLP.

Otro caso que nos resultó interesante es el de la Escuela de Nivel Primario “Carmen Vera Arenas”, que depende de la Facultad de Educación de la Universidad de Cuyo (UNCuyo). Su equipo de gestión, desde el año 2014, está integrado por la directora y vicedirectora, quienes presentaron un proyecto estratégico que resultó elegido de forma democrática por toda la comunidad educativa.<sup>2</sup>

También se analizó el trabajo de investigación *La gestión escolar en condiciones adversas*, llevado a cabo por la profesora Susana Celman y su equipo y dirigido por el profesor Germán Cantero de la Universidad Nacional de Entre Ríos. El propósito de esta investigación ha sido el estudio de la trama de procesos y factores que permiten comprender y vincular el estilo de gestión y los logros poco frecuentes de algunas instituciones escolares, que en condiciones adversas atienden a niños de sectores populares.

En cuanto a la normativa correspondiente a las escuelas primarias de la provincia de Santa Fe, plasmada en el Reglamento General de Escuelas Primarias (Decreto 4720/61) y en el Decreto 00456 /1986, pudimos recuperar aspectos fundamentales para comenzar a indagar acerca de las funciones y características que posee el espacio de la vicedirección.

---

<sup>2</sup> Véase <http://escuelaverarenas.uncuyo.edu.ar/la-escuela>

En relación con investigaciones y publicaciones referentes al espacio de gobierno y gestión en las escuelas primarias, existen artículos escritos por diversos autores entre los cuales tomamos el de Sandra Nicastro (2008) que propone volver a mirar las prácticas de asesoramiento pedagógico desde una perspectiva institucional, como una intervención que abre nuevos sentidos, nuevas preguntas y procesos en pos de fortalecer y mejorar las dinámicas institucionales.

En otro de sus trabajos de investigación la misma Nicastro (2014), a partir del análisis de las prácticas de directores en contexto, reflexiona sobre las posiciones de los sujetos en las organizaciones, el espacio escolar, el tiempo e historia institucionales, la cultura y modos habituales de definir y abordar las situaciones propias del trabajo directivo.

Además, es posible identificar un conjunto de investigaciones en las que se analiza la manera particular en que cada equipo directivo asume su rol dentro de las diversas instituciones educativas. Rodríguez Zamora (2008), Gema López-Gorosave y otros (2006) elaboran sus trabajos a partir de casos de directores de escuelas públicas de nivel primario, observando el modo particular en que cada uno enfrenta la diversidad de funciones inherentes al rol, la manera en que el perfil personal y profesional interviene en el desarrollo del estilo de liderazgo y en el desempeño de la escuela que dirigen.

## **1.6 Contextualización**

Entendiendo que la función educativa de una universidad va más allá de la formación de grado y de posgrado, la Universidad Nacional del Litoral cuenta en su oferta académica con tres escuelas medias: la Escuela Industrial Superior (1892, dependiente de la Facultad de Ingeniería Química), la Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja (1966) y la más reciente Escuela Secundaria (2013).

Desde el año 1988 impartía educación en nivel inicial a través del Jardín La Ronda, primero Maternal y desde 2005 de Infantes de ciclo completo. Con el afán de

lograr una articulación entre los diferentes niveles del sistema educativo y a los efectos de ofrecer trayectorias formativas continuas y completas de los sujetos que transitan las distintas instituciones educativas de la Universidad, en el año 2006 el Consejo Superior aprobó la ya mencionada Resolución 242/06. Con esa normativa se creaba la Escuela de Nivel Inicial y Primario, integrando el Jardín la Ronda correspondiente al Nivel Inicial y la nueva Escuela Primaria.

Esta nueva institución educativa incorporaría las tradiciones pedagógicas propias de la nueva didáctica que inspiraron las obras de las hermanas Cossettini, Marta Samatán<sup>3</sup> y Rosita Ziperovich<sup>4</sup>, así como también se nutriría de los saberes científicos, artísticos y tecnológicos producidos en todas las áreas de la Universidad, estableciendo un diálogo entre esos saberes y el nuevo nivel de enseñanza, según lo establecido en el Programa de Proyectos Innovadores de la Universidad para el Primer Ciclo del Nivel Primario.

De esta manera la nueva escuela primaria se fundó con algunas premisas ineludibles que pasarían a formar parte de su estilo institucional y le conferirían un carácter innovador, según el Diseño Curricular (2012):

- Curriculum integrado

Se adopta como opción metodológica el trabajo por proyecto a los efectos de poder lograr una integración de los contenidos. Esta perspectiva intenta generar nuevas miradas que provocan rupturas que permitan comprender la realidad desde la lógica de las multiplicidades.

La idea de integración, según el Diseño Curricular, tomó como base “los estudios psicológicos que remiten a cómo se aprende, qué es el aprendizaje significativo y cómo se integra lo que se sabe con lo nuevo por aprender” (p. 5).

- Construcción de un espacio y tiempo compartido por el equipo docente en la propia institución

---

<sup>3</sup> Marta Samatan (1901-1981). Nació en Chile. Radicada en Santa Fe, obtiene el título de maestra y luego de abogada. Creó la Asociación del Magisterio en defensa de los maestros y la escuela pública, siendo su primera Presidenta. Fue fundadora Directora del Departamento de Pedagogía Universitaria de la UNL.

<sup>4</sup> Rosa W. de Ziperovich (1914-1999). Nació en Moisés Ville. Estudió en la Escuela Normal de Rafaela y en 1929 organizó una huelga estudiantil para evitar la cesantía de la Directora. Egresó en 1930 y compartió actividades con Olga Cossettini y Amanda Arias. Su participación en el gremio docente a favor de la estabilidad de los trabajadores fue un mandato manifiesto que sostuvo esta educadora progresista.

Espacio de encuentro en el cual los docentes:

- construyen las propuestas áulicas en las que se ponen en juego los sujetos implicados, las opciones metodológicas; ideológicas, políticas; el objeto de enseñanza; la lógica disciplinar; el contexto institucional donde se desarrollan las prácticas, entre otros;
- reconstruyen y reflexionan críticamente sobre sus prácticas pedagógicas, entendiendo que estas últimas son más abarcativas que las prácticas de enseñanza;
- interaccionan con docentes de las diferentes facultades que se encuentran implicados en la producción de conocimiento, generando una “retroalimentación entre lo que se produce en otras instancias de la Universidad y el aula”;
- comparten, realizan aportes y/o arriban a acuerdos en cuestiones que hacen a lo institucional.

Para ello y tal como lo expresa el Diseño:

los docentes desarrollan su trabajo frente al aula hasta las 13 h pero permanecen en la escuela hasta las 15 h. Esas dos horas diarias de trabajo grupal, significan un valiosísimo tiempo, que sin duda hace a lo distintivo del planteo de nuestra escuela. (Diseño, 2012, p. 16)

- Experiencia estética y conocimiento multilingüe

Otro aspecto que configura la identidad de la escuela es la carga horaria de lenguajes expresivos. Tal como se estipula en el Diseño Curricular “el arte, fundamentalmente la música y la plástica, tiene un lugar central en nuestro proyecto educativo institucional” propiciando una escuela multilingüe, habitada por distintas disciplinas y por distintos lenguajes.

- Escuela extramuros

Es una institución de puertas abiertas que habilita múltiples y diversas salidas que permiten a los alumnos complejizar la lectura de los fenómenos o conceptos estudiados. Esa apertura también es una invitación para el ingreso de diferentes voces expertas que amplíen las miradas no sólo de los/las niños/as sino también de los docentes. Se hace posible además la construcción de lazos a modo de un

trabajo de extensión a través del cual también se comunican los saberes y las actividades por medio de diferentes dispositivos (Diseño 2012, p. 14).

- La cultura del libro y la formación del sujeto lector

La propuesta de la nueva escuela entiende a la lectura “como un acto de significación, un espacio subjetivo en el que se toma la palabra y se construye el sentido del texto. Se trata de una experiencia y no de una actividad que cuando se da deja huella” (Diseño 2012, p. 12). Por eso propone como una de sus finalidades la formación de un sujeto lector, teniendo en cuenta que en esa formación se ponen en juego las posibilidades reales de acceso de los bienes culturales, sus deseos e intereses y el rol de los mediadores o iniciadores de la lectura.

Con ese objetivo se propone como proyecto institucional el “Plan Lector”, que pone en primer plano “los libros, los lectores y sus lecturas” con el fin de ampliar el universo cultural de los alumnos a través de la literatura como bien estético. Para ello los docentes seleccionan un texto literario en el que prime su valor estético y no de mercado, poniendo en juego su capacidad para transgredir las formas tradicionales de narrar, dialogando con otras manifestaciones culturales, conteniendo imágenes que nos lleven a un mundo de significaciones no dichas por las palabras.

Los alumnos reciben el libro seleccionado por los docentes una vez al mes, pasando el mismo a formar parte de su biblioteca personal, con la finalidad de generar un espacio de encuentro más personal y único, trascendiendo las fronteras de las aulas.

- Por otra parte, y tal como se expresó anteriormente, la escuela cuenta con dos Coordinadores y una Bedel. La coordinación, a cargo de los docentes de la institución, constituye una figura innovadora dentro del ámbito de las instituciones educativas. Dice el Diseño Curricular:

docentes coordinadores, sin alumnos a cargo, que toman este rol en forma rotativa y por no más de dos años, cuyas funciones son las de sostener el trabajo de quienes están en el aula. Estos docentes acompañan instancias de planificación y evaluación, nutren las clases con búsquedas bibliográficas y otros



aportes, desarrollan y coordinan proyectos institucionales y toman a su cargo cuestiones organizativas de diversa índole. (Diseño Curricular, 2012, p. 3)

Por último, el bedel cumple funciones relacionadas con lo administrativo-pedagógico. Algunas de ellas son: colaborar con los docentes en tareas vinculadas al seguimiento de los alumnos, supervisar el ingreso y egreso de los mismos, completar y actualizar los cuadernos de comunicaciones, colaborar con los docentes a fin de facilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas, acompañar en la organización de actividades y de actos escolares, organizar la documentación de los alumnos; controlar las autorizaciones de los padres para las salidas pedagógicas; acompañar a las coordinadoras en el desarrollo de sus actividades, entre otras.

## 2. Capítulo II: Repensando las prácticas

### 2.1 Narrar(nos) nuestra experiencia

*narrar es narrarse. El sujeto no puede ausentarse de este movimiento.*

*Al narrar-se, uno dice lo que conserva de lo que ha visto de uno mismo. (...)*

*Y este discurso tiene la inestabilidad de la memoria, conserva algunos rasgos  
y olvida otros que, quizás, en otra narración pueden ser nombrados.*

Britos, 2002

Narrar nuestra experiencia como parte del equipo de gestión de la Escuela Primaria de la Universidad implica una tarea compleja de resignificar el camino ya recorrido y de anticipar el que aún falta recorrer.

Si desde nuestra perspectiva sostenemos que la educación es el acto político que “emancipa y que asegura, con justicia, la inscripción de todos en lo público y el derecho de todos de decir y decir-se en el espacio público” (Diker y Frigerio, 2010, p. 8), creemos relevante dejar en claro que aquí centraremos nuestra narrativa en los modos en que acompañamos las prácticas de enseñanza de los docentes en nuestra institución, entendiéndolas como “el acto político de poner a disposición de las nuevas generaciones la herencia cultural que las habilite a apropiarse de los interrogantes de este mundo y a elaborar los propios” (Serra y Canciano, 2006, p. 43). Por esa razón, optamos por dejar por fuera cuestiones que hacen a lo administrativo, a los bordes de nuestras prácticas (necesario y que forma parte de nuestro quehacer diario) para poner el eje del relato de nuestra tarea en la dimensión didáctico-pedagógica que, según plantea Graciela Frigerio,

hace referencia a las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados por señalar sólo algunos más relevantes. (Frigerio, 1992, p. 27)

El proceso de narrar se torna complicado de exponer ya que cada momento es resultante de otros nunca abandonados y en permanente apertura y profundización. Sin embargo, la exigencia de textualizar el movimiento de un pensar nos obliga a mostrar un itinerario recorrido, a sabiendas de que ese relato siempre será deudor de detalles vividos y de avatares olvidados.

Revisar las propias prácticas y organizarlas en un discurso con las propiedades de la narración supone implicarse, construir un relato de la propia historia experiencial como profesional y trabajador de una institución educativa específica y con características particulares, resignificándola y transmitiéndola con una mirada diferente y propia. Significa preguntarnos ¿qué tenemos para decir? como modo de interrumpir aquello que hacemos cotidianamente, para pensarlo y narrarlo y al narrar, reflexionar sobre nuestras prácticas. Narrativa en la que nuestra huella queda adherida a la narración, “como las del alfarero a la superficie de su vasija de barro” (Benjamin, 1998, p 119).

Narramos porque necesitamos darle sentido a lo que hacemos, pero narramos también porque nuestra identidad es una construcción que se relata. Somos seres narradores, fabricantes de historias. A través de esta narración vamos representando nuestras acciones, entrelazando hechos y experiencias, produciendo conocimiento. Afirma Murillo Arango: “no hay experiencia humana que no esté mediada por sistemas simbólicos, y entre ellos, el relato” (Murillo Arango, 2015, p. 59).

La narrativa para Arendt “constituye un ejercicio de comprensión política” (Perez, 2018, p. 176), pues presupone la idea de comunidad. No hay espacio social sin relato, no hay territorio sin relato. Estar en sociedad, vivir juntos, implica compartir los mismos relatos. Narrativas que nos permiten inscribirnos en una historia compartida y en una cultura.

Por todo lo expresado, este itinerario constituye una invitación a asumir un camino de indagación que implique abrir nuevas preguntas, poner en suspenso las certezas y lo que consideramos como “ya sabido”. Somos conscientes del desafío que esto supone cuando se trata de la propia praxis; desafío que resolvimos asumir ya que

consideramos que sólo esa narración que porta nuestra huella puede acercarse a la dimensión de la experiencia de nuestro hacer.

La construcción de un saber sobre las prácticas de gestión en las escuelas necesita ser pensada, analizada y reflexionada, reconociendo la opacidad que le es inherente, lo que impone límites pero no clausura la posibilidad de nuevas preguntas y de nuevas respuestas. Saber que no está anticipado, no está ya escrito sino que es creación permanente.

Y es de esta manera que ese relato transformado en escritura, nuestra escritura, comienza a construir mundos, con tensiones, derechos y reveses, puntos corridos, nudos... Escritura atravesada por otras narraciones, otras voces, otras miradas, ya que entendemos que en cada texto siempre aparecen rastros de otros discursos ya dichos alguna vez, cercanos o lejanos, individuales o colectivos. Texto constituido por pequeños granos, acumulados en el tiempo, texto con mucha arena:

Un día descubrí que en mis textos hay mucha arena. Recibí tanto las narraciones de los criollos de mis pagos como las narraciones de mi padre inmigrante. Esas narraciones y palabras...tenían la consistencia de la arena y todos sus atributos: la blandura, buen piso para construir imágenes, historias, para escribir el propio nombre... y mensajes.

...(la) movilidad. Nos daban la noción de la transformación, de la sorpresa. Lo dibujado o construido hoy... amanecía mañana distinto, como las dunas. Y era sorprendente constatarlo. Eran móviles, creíamos que se perdían. Pero no, aparecían de otra forma o en otro lado.

Sin embargo tenía también la importante noción de no poder guardarla en el ropero ni debajo de la cama. La arena era mía y de otros, las dos cosas a la vez: una fuerte noción de propiedad compartida. (Devetach, 2008)

Cabe destacar, por último, que esta narrativa nunca será terminada por completo, porque todo trabajo de escritura supone la construcción en abismo, en el que cada pliegue remite a otro pliegue, y despliega las hendiduras de un recuerdo, conduce al encuentro de nuevas hendiduras. Y es ese deseo de completitud el que nos moviliza a escribir, aun sabiendo que esa escritura será siempre provisoria.

## 2.2 Las estrategias de la tradición escolar

Sabemos que toda institución educativa, para poder cumplir con las metas u objetivos que se plantea, necesariamente debe generar espacios de encuentro con todos los actores institucionales. Para ello, las denominadas Reuniones Plenarias tienen como finalidad trabajar en forma conjunta en la construcción, desarrollo y evaluación del proyecto institucional, a los efectos de realizar los ajustes o reformulaciones periódicas que se consideren necesarias. Entendemos que el proyecto institucional, como proyecto colectivo, constituye una herramienta de trabajo que nos permite reflexionar qué, cómo, cuándo, por qué y para qué de nuestras prácticas pedagógicas.

A partir de lo abordado en estos encuentros, el equipo de gestión planifica, organiza, crea y recrea los tiempos, la distribución de las tareas, de los espacios pedagógicos y planifica las posibles jornadas de formación a desarrollar, de acuerdo con las necesidades detectadas y los intereses de los docentes.

Estas reuniones plenarias se llevan a cabo en diferentes momentos del ciclo lectivo. En nuestra escuela se plantean, al menos, tres reuniones durante el año: la primera coincide con el inicio de clases, la segunda con el comienzo del segundo cuatrimestre y la tercera con el cierre del año. En cada uno de estos encuentros se abordan, además de las temáticas generales, problemáticas propias que surgen de acuerdo con el momento y el contexto. A modo de ejemplo, la reunión plenaria que se desarrolla al finalizar el ciclo lectivo se encuentra atravesada por los procesos de evaluación: del ciclo lectivo, de los proyectos, de las prácticas de enseñanza y de los aprendizajes, entre otros. Además, en esta reunión, como equipo de gestión, comunicamos la conformación de las parejas pedagógicas y los grados en el que desarrollarán sus prácticas al año siguiente.

Es importante destacar que hemos optado como criterio de constitución de estas parejas que uno de los docentes que la conforma haya tenido la posibilidad de realizar sus prácticas pedagógicas en un grado en particular el año anterior y que lo acompañe “otro” que inaugurará sus prácticas con ese grado, ese año. De esta manera el docente que ya ha transitado ese camino es el encargado de transmitir,

de pasar, su experiencia áulica. Así este docente ofrece su experiencia pero también su posibilidad de transformarla, de resignificarla, puesto que esa transmisión no condena al docente a la repetición, sino que le ofrece un soporte identitario que le permite construir desde allí la diferencia y expresar una manera singular de construir y concebir su propio hacer. Hay en esta transmisión una manera particular de anudar el presente con el pasado y el futuro; al pasar un testimonio que vive y que vuelve a relatarse en el presente, se da sentido a lo que está aún por venir y, entonces, abre posibilidades futuras. El pasado que se transmite se propone en una continua elaboración y, en lugar de repetirse en acto, idéntico y fijo, se recrea.

### **2.3 La tarea de hacer un lugar. Primer dispositivo pedagógico**

Como se expresó en el apartado anterior, uno de los propósitos de las reuniones plenarias es abordar el proyecto institucional de manera colectiva. Si bien estas reuniones nos permiten trabajar colectivamente, resulta dificultoso poder plantear en ellas los proyectos áulicos a desarrollar por los docentes.

Por tal motivo, sumadas a estas reuniones plenarias, que se desarrollan en todas las instituciones educativas, en la Escuela de la Universidad desde sus inicios se propició otro espacio de encuentro de construcción o accionar colectivo. A tales efectos, y teniendo en cuenta que se contaba con un diseño curricular poco preciso y aprobado por el Consejo Superior sólo hasta tercer grado, y que además se había adoptado como estrategia didáctica el trabajo por proyectos, la institución fue gestando un espacio de encuentro periódico cuya finalidad se centraba en la elaboración o construcción del proyecto áulico. En estos encuentros en los que participaban los docentes de las diferentes áreas del conocimiento, los coordinadores, la Dra. Litwin y la directora Laura Corral, se analizaban y debatían los proyectos que se desarrollarían durante el ciclo lectivo.

Estas reuniones se llevaban a cabo durante ese espacio y tiempo compartido de dos horas, que formó y forma parte de lo que hace a nuestro estilo institucional y nos

diferencia de otras Instituciones educativas. Las mismas tenían como finalidad socializar los primeros esbozos de los proyectos áulicos como instrumento de nuestro trabajo docente. Asimismo, se ponían en discusión las primeras hipótesis del proyecto, en la que cada docente aportaba sus conocimientos tanto desde su disciplina como de su experiencia personal y profesional. Esa primera idea o bosquejo inicial planteado por los docentes iba creciendo y tomando forma a través de un trabajo colectivo de discusión y debate de ideas y propuestas.

De este modo, el planteo de una problemática que podía llegar a constituir el punto de partida de la propuesta era reflexionado y discutido a los efectos de ir determinando los conceptos clave que la sustentaban y los contenidos que devenían de estos, y a manera de tejido, cada aporte o idea se iba entrelazando, hilvanando, urdiendo para pasar a conformar esa primera trama del proyecto que se iba a coser después.

Resulta importante aclarar que determinar esos conceptos claves y contenidos a desarrollar implicó la toma de decisiones en la que se pusieron en juego las concepciones que cada uno de nosotros teníamos acerca de la enseñanza, del conocimiento y del aprendizaje. Pero, además, determinar qué se considera valioso enseñar en un determinado momento histórico y en un contexto particular implicó también un fuerte compromiso ético y político.

Este espacio, que se constituyó en la génesis de la escuela, fue configurando la posición o perspectiva no instrumentalista que adoptaría nuestra institución al no anular la discusión ideológica sobre la selección de los contenidos a enseñar.

Era en ese camino de construcción de la trama, de idas y de vueltas, en donde el equipo de gestión acompañaba en ese hacer común, en ese actuar compartido. Entendiendo que acompañar significa caminar junto al otro, estar, situar, mirar, escuchar. Esas primeras reuniones construyeron un imaginario que dejaron marcas que reconozco en mi trayectoria como profesional de la educación.

Pero a medida que la institución educativa fue creciendo como consecuencia del despliegue de la escuela y la elaboración y aprobación del diseño curricular de los

siete grados, estos encuentros pasaron a realizarse más esporádicamente, debido a la dificultad de lograr conciliar los horarios de todos los docentes de la escuela.

De esta manera, ese espacio que fue pensado desde el equipo de gestión para acompañar a los docentes en la elaboración de su proyecto áulico comenzó a desdibujarse y cada pareja pedagógica elaboraba sus proyectos en soledad, sin el acompañamiento y la mirada enriquecedora tanto de los docentes de las áreas especiales como del equipo de gestión.

Ante esta situación, nos preguntamos: ¿cómo recuperar esos espacios de encuentro?, ¿cómo sostener desde nuestro lugar el hacer colectivo?, ¿cómo acompañar a los docentes en sus propuestas de enseñanza?

## **2.4 Recuperar el lugar de encuentro. Acompañar con la presencia**

Para responder a las preguntas planteadas en el apartado anterior, en el año 2015, al asumir el cargo de la vicedirección y como parte del equipo de gestión, se nos planteó como desafío generar las estrategias necesarias que nos permitan recuperar la sistematicidad de esos encuentros. Con la finalidad de continuar poniendo el acento en el accionar colectivo que nos caracteriza como institución, se planifican reuniones en diferentes momentos del año escolar, con una participación más reducida.

En estos encuentros participan: el equipo de gestión, las parejas pedagógicas, coordinadores y algunos docentes de las áreas estético-expresivas.

Contar con la presencia de los docentes coordinadores en estas reuniones favorece la organización y puesta en marcha de los proyectos. A través de ellos se gestionan todas las actividades que resultan necesarias para que las propuestas áulicas se puedan desarrollar o materializar. Por otra parte, la posibilidad de participar en la construcción de los mismos permite que, ante la ausencia de un



docente a cargo del grado, el coordinador pueda asumir el aula dando continuidad a la propuesta pedagógica.

En estos encuentros presenciales se construyen los proyectos áulicos, y en algunos casos se analizan propuestas de trabajo de otras instituciones con las que nuestra escuela tiene una articulación pedagógica. Se discute la pertinencia del proyecto en relación con el trabajo que viene desarrollando nuestra institución, los contenidos a enseñar y su articulación con otras áreas de conocimiento, como también se establece el seguimiento que se le va a dar al mismo y la organización de actividades a desarrollar con la institución con la que se articula. A modo de ejemplo, nuestra Escuela trabajó en forma conjunta con el gobierno de la Ciudad a través del Proyecto Aula Ciudad, el que nos permitió transitar e indagar nuestra ciudad como espacio pedagógico y favorecer la apropiación e intervención por parte de los alumnos de los espacios públicos como parte del ejercicio activo de la ciudadanía.

En las “reuniones por el proyecto”, como las llamamos, generalmente comenzamos dialogando acerca de las características del grupo de alumnos, experiencias vivenciadas en las prácticas de enseñanza, anécdotas de los chicos vinculadas con los procesos de construcción del conocimiento, comentarios de entrevistas con padres y/o profesionales que acompañan a algunos de ellos.

En un segundo momento, los docentes a cargo de un grado comentan sus primeras hipótesis del proyecto que actúa como disparador de ideas para el resto del grupo. Esta primera narrativa permite comenzar a debatir acerca de los contenidos a desarrollar y los posibles vínculos con otros campos del conocimiento que intervendrán enriqueciendo la propuesta pedagógica. Desde el equipo de gestión acompañamos ese debate aportando nuestras miradas, sugiriendo posibles vinculaciones, aportando material bibliográfico y, de ser necesario, gestionando contactos con docentes universitarios que puedan enriquecer la temática a desarrollar. Y es en este momento en el que preguntas como: ¿qué problemáticas pensaron que podrían ser significativas de abordar?, ¿por qué lo pensaron de esa manera?, ¿cuáles son las vinculaciones que pudieron establecer con otros campos

del conocimiento?, ¿quiénes son los actores que van intervenir en el proyecto? nos movilizan a pensar juntos.

Pero acompañar, como equipo de gestión, no sólo conlleva la sugerencia, el asesoramiento, sino también la escucha, sabiendo que todos los que participamos de estos encuentros tenemos algo para decir y algo que aprender del “otro”. Y cuando hablamos de escucha nos referimos a una posición de receptividad activa que invite al otro a expresar sus ideas o sus puntos de vista en un clima de confianza en el que se respeta y reconoce la capacidad y profesionalismo de cada uno de los que participamos de estas reuniones.

Reconocer al otro desde nuestro lugar como gobierno, significa generar, no sólo las condiciones “materiales” para que este encuentro se desarrolle, sino también las condiciones simbólicas del reconocimiento de ese “otro”. Sabemos que nuestra mirada como equipo de gestión no es inocua en la construcción de la identidad profesional del docente; por ello creemos de fundamental importancia acompañar desde el gesto, la mirada, la escucha y la palabra. Acompañar para Cornú (2007) es el oficio de hacer humanidad.

Entendemos, por otra parte, que se trata de un espacio que habilita al diálogo e intenta al mismo tiempo conocer al otro y ser reconocido por éste.

Nos parece relevante detenernos en nuestra narrativa, pues nos encontramos en condiciones de decir que el dispositivo hasta aquí descrito se ha ido configurando como el gesto hospitalario de iniciar y sostener un diálogo. Dice Burbules en *El diálogo en la enseñanza*:

Entrar en un diálogo es comprometerse en una actividad interpersonal abierta e incierta (...). Aunque es razonable esperar que ese intercambio tenga como resultado el conocimiento, la comprensión o el acuerdo, hay en el intercambio algo que le es propio: es una actividad relacional, como lo es un juego, que llevamos adelante por curiosidad, por interés en los demás y por disfrutar del proceso mismo. (Burbules, 1999, p. 33)

Sin tener en mente perspectivas tal vez utópicas de intercambios y consensos, pensamos en nuestra práctica de gestión como una invitación al diálogo porque en este sentido relacional el diálogo muestra una estructura evolutiva, diacrónica. Es un ideal de proceso. Cambia con el tiempo, con las personas, con las circunstancias. Va tomando forma gradualmente a medida que los distintos integrantes descubren más acerca de esa comunicación, acerca de los otros y de los temas que están en juego. Pero además, y esto es fundamental, en tanto va llevando a los participantes hacia ese estilo de relación, se va autosustentado y sus reglas se van convirtiendo en la matriz de una interacción más democrática, más plural. Nos interesa, entonces, poder propiciar espacios que se sustenten en un modelo comunicacional dialógico en el que cada uno de nosotros pensemos y transformemos nuestra realidad a través del diálogo, la concientización y la reflexión de nuestra acción.

En este sentido, hacia el interior de la institución educativa en análisis, se intenta trabajar construyendo democráticamente una dimensión didáctico-pedagógica en la que se prioriza el hacer conjunto y colectivo, respetando y reconociendo la capacidad, el profesionalismo de cada docente, con quienes fuimos pares hasta no hace mucho tiempo. Esto promueve una visión descentrada y no autoritaria. Hace caer, por el propio peso de esta práctica, la justificación de la autoridad como jerarquía, y obliga a legitimarla desde otra posición.

De este modo, sostenemos desde el equipo de gestión en coincidencia con lo planteado por Foucault (2002), que el poder circula por otro lado, vinculado al conocimiento y experticia que cada quien posee, saber que se re-configura y se legitima en cada reunión y encuentro de debate y puesta en común de ideas.

Por lo tanto, este lugar se legitima en el juego mismo de abrir el diálogo, recreando modos de participación y de los saberes sobre la acción que de a poco se van construyendo en ese proceso: generar discusiones en torno a los objetos de enseñanza, los modos de abordaje, el sujeto pedagógico que es destinatario de nuestras prácticas, construyendo relaciones pedagógicas que habiliten a repensar el lugar del docente así como las posibilidades y recursos que éste puede generar para construir escenas pedagógicas potentes que atiendan a los desafíos que plantea la realidad cotidiana de la escuela.

Pero, por otra parte, creemos importante aclarar que entendemos que trabajar entre otros y con otros resulta sencillo de narrar pero complejo de atravesar. Sabemos que cada uno de nosotros no siempre piensa igual o coincide, porque muchas veces hacemos las cosas de manera diferente. Por eso consideramos de suma importancia reconocer que en estos encuentros trabajamos en y con esas diferencias, que este espacio se sustenta sobre la base de lo que Mouffe (citada por Ramos) define como “consenso conflictivo” (2014, p. 233). Es decir, sostenemos como equipo de gestión, que este dispositivo pedagógico se construye muchas veces desde posiciones encontradas, trabajando sobre el disenso.

## **2.5 Nuevos escenarios de encuentro. Segundo dispositivo pedagógico**

Continuando con nuestra narrativa podemos decir que si bien estos encuentros nos permitieron volver a re-construir ese espacio tan importante de acciones colectivas en donde cada uno de nosotros interviene en forma activa con *otros*, estos *otros* no se componen de todos los actores institucionales.

Frente a la imposibilidad de lograr la interacción de todos los docentes de la institución en estos encuentros presenciales, pensamos y generamos un entorno virtual al que denominamos “Nancy Zurschmitten”, en recuerdo de una compañera docente fallecida de nuestra escuela.

Este nuevo dispositivo virtual nos permite debatir, discutir, planificar y socializar experiencias entre los docentes sin necesidad de compartir el mismo espacio y tiempo. De esta manera se genera una red de intercambios y relaciones que favorece la comunicación pedagógica.

El uso de esta herramienta en línea tiene como objetivos: intensificar la interacción y las instancias de construcción colaborativa en lo que se refiere a los proyectos; gestionar y organizar el tiempo, los espacios y los recursos materiales;

ofrecer un sitio destinado al almacenamiento de los proyectos y generar un entorno virtual de formación docente.

Es por eso que en la diagramación de este nuevo entorno de trabajo se pensaron diferentes espacios:

#### Espacio de coordinación:

Dentro de este espacio de coordinación los docentes pueden acceder a:

- una agenda escolar elaborada por los coordinadores y supervisada por el equipo de gestión. En ella se organiza e informa a todos los docentes y no docentes las diferentes actividades a desarrollar en el transcurso de un tiempo, generalmente una semana. Por ejemplo, reuniones de padres, salidas de los grados, actividades en común con toda la escuela en espacios y horarios no habituales. Esta información también llega a los correos personales de todos los que participan de este entorno a los efectos de una mejor organización.

- planilla de solicitud de materiales didácticos o espacios institucionales que se requieren para desarrollar las prácticas pedagógicas, con la finalidad de evitar superposiciones en el uso de los mismos.

- formulario a completar a los efectos de comunicar posibles inconvenientes en el funcionamiento de los recursos didácticos/tecnológicos: proyector, netbooks, equipos de música, entre otros.

Organizar el uso y la distribución del tiempo y del espacio es de fundamental importancia ya que estas variables condicionan las prácticas pedagógicas; por ello consideramos relevante su organización para favorecer el desarrollo de los proyectos áulicos y del proyecto institucional.

Pero no sólo esta organización abarca el tiempo y el espacio, sino también los materiales y recursos didácticos, que entendemos fundamentales como instrumentos o medios que deben ser tenidos en cuenta por los docentes al establecer pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en las planificaciones como en los procesos de enseñanza. Si bien desde una mirada tradicional los

recursos o materiales didácticos no incluían a los artefactos, medios y materiales tecnológicos, en la actualidad su utilización en los procesos educativos es de vital importancia. Esto es así porque en la sociedad de la información se observa un proceso de transformación estructural que según Castells (1994) está sostenido en el impacto combinado de una revolución tecnológica basada en tecnología de información, la formación de la economía global y un proceso de cambio cultural.

#### Espacio de socialización:

Tiene como finalidad constituir un repositorio o espacio de almacenamiento de los proyectos desarrollados por la institución.

Entendiendo que la palabra repositorio, en latín *repositorium*, significa armario o alacena, este espacio se convirtió en el lugar donde se organizan, difunden y preservan los proyectos pedagógicos. Espacio virtual que nos permite inscribir lo que estamos haciendo, nuestros haceres en un tiempo institucional, en la historia de nuestra escuela.

Desde el aula virtual los docentes pueden acceder a las propuestas desarrolladas en los distintos grados y en los diferentes años, constituyéndose en una fuente de información y consulta. Resulta importante destacar que cuando un docente asume un grado tiene la posibilidad de desarrollar los proyectos ya trabajados en años anteriores, realizando todos los cambios necesarios y ajustándolo a los nuevos sujetos que aprenden, o generar otro nuevo. De esta manera, los docentes pueden recurrir a este repositorio a los efectos de conocer cuáles fueron los fundamentos teóricos y epistemológicos en los que se sustentaron las diferentes propuestas y el desarrollo de las mismas.

A los efectos de unificar criterios y garantizar que los proyectos cuenten con la información, que desde el equipo de gestión consideramos fundamental, se elaboró una ficha técnica con tópicos que funcionan como ordenadores u organizadores del mismo. Los tópicos a considerar en el proceso de elaboración de la propuesta pedagógica son:

- **NOMBRE DEL PROYECTO**

- **FECHA DE INICIO**
- **DURACIÓN APROXIMADA**
- **BREVE DESCRIPCIÓN** (en qué consiste, recorrido, punto de partida, qué, para qué, por qué)
- **CONTENIDOS**
  - **RECURSOS** (actividades que resultaron significativas para el desarrollo del proyecto y una fundamentación, salidas de campo, recursos digitales, visitas, charlas, viajes, etc.)
  - **SECUENCIA DE TRABAJO** (enunciación y caracterización general de la progresión temática interdisciplinar prevista en el proyecto)
  - **PRESENTACIÓN-SOCIALIZACIÓN DEL PRODUCTO** (descripción de la forma de presentar el producto y compartirlo con otros según sus características)
  - **EVALUACIÓN FINAL** (apreciación sobre el desarrollo del proyecto que incluya el proceso grupal, los contenidos trabajados, los obstáculos y las modificaciones, los aspectos a tener en cuenta en un futuro proyecto)
- **BIBLIOGRAFÍA GENERAL Y/O PARTICULAR**

Este espacio virtual nos permite, por sobre todo, textualizar nuestra experiencia. Escribir potencia los procesos de reflexividad crítica al pensar sobre lo que hicimos y saber lo que pensamos. Cuando escribimos identificamos marcas, revisamos lo sabido, visibilizamos zonas de opacidad, resignificando así nuestra experiencia. Por eso, entendemos que este espacio es un espacio para pensar y pensarse.

#### Espacio de formación:

Su finalidad es brindar a los docentes oportunidades formativas que les permitan generar y decidir sobre sus prácticas pedagógicas. Sabemos que los modelos de formación continua pensados como complemento de la formación inicial y poco articulados con situaciones de prácticas reales no han generado grandes transformaciones. Desde el equipo de gestión, y teniendo en cuenta las nuevas perspectivas, se viene trabajando en la formación en ejercicio, propuestas que

muchas veces tienen como punto de partida las necesidades puntuales que surgen y problematizan las prácticas cotidianas.

Actualmente, este espacio virtual de formación viene siendo utilizado sólo para compartir información, dudas e inquietudes acerca de actividades y propuestas que surgen en cursos que también tienen instancias presenciales.

#### Espacio de difusión:

Este espacio nos permite compartir y socializar información vinculada con las diferentes actividades institucionales a realizar, a los efectos de dar a conocer lo que la escuela viene trabajando, así también, compartir información sobre eventos que pueden llegar a ser de interés para los diferentes actores institucionales. A modo de ejemplo: es a través de este espacio donde se publican las muestras a desarrollar desde el espacio de Plástica, los conciertos didácticos, clases abiertas, charlas, jornadas, talleres, congreso, entre otros. Esta información es compartida por los diferentes actores.

#### Espacio de intercambio:

Destinado a la escritura, revisión y evaluación de los proyectos áulicos a implementar, este espacio virtual permite articular los borradores o bosquejos de los proyectos desarrollados en los encuentros presenciales con la escritura de los mismos y la propuesta metodológica que construyen los docentes a través de Google Drive<sup>5</sup>, administrado por el equipo de gestión.

Cada uno de estos dispositivos creados se encuentra imbricado o entramado a los efectos de construir el proyecto áulico como propuesta pedagógica.

---

<sup>5</sup> Programa gratuito basado en la web para crear documentos en línea con la posibilidad de colaborar en grupo. Incluye un procesador de textos, una hoja de cálculo, programa de presentación básico, un editor de formularios destinados a encuestas y un editor de dibujos en línea. En fase de pruebas está la creación de tablas dinámicas y secuencia de comandos. También se puede usar como un potente almacén de archivos online



Es así que las ideas que sostienen y dan cuenta del proyecto, debatidas, analizadas, cuestionadas e interpeladas durante los encuentros presenciales, comienzan a configurar las primeras escrituras del proyecto. De esta manera los docentes trazan el registro de sus huellas para que a las palabras no se las lleve el viento, como solemos decir, y sean retenidas a través de su escritura.

La escritura del proyecto compromete y desafía de una manera particular, ya que no sólo cobra importancia el hecho de que los docentes puedan decir lo que piensan sino también que puedan pensar aquello que dicen. Como lo venimos sosteniendo, apostamos a que toda práctica de escritura promueve procesos de objetivación y distanciamiento del propio discurso, permitiendo la revisión crítica de las propias ideas y su transformación.

## **2.6 Acompañar desde los márgenes**

El “Espacio de intercambio” que se encuentra dentro del dispositivo “Aula virtual” se articula con la herramienta online Google Drive y lo hemos denominado “Prácticas de Enseñantes”. Esta articulación responde a la necesidad de que los docentes puedan trabajar en forma simultánea, tanto en la construcción del proyecto áulico como en la propuesta de intervención, y que podamos, desde el equipo de gestión, acompañar ese proceso.

En este espacio diseñamos carpetas virtuales por grado a la que tienen acceso no sólo la pareja pedagógica, sino también los docentes de las áreas especiales. Los docentes a cargo de los grados la organizan de acuerdo con sus necesidades y recorridos. Por ejemplo, nos encontramos con subdivisiones que tienen que ver con trabajos prácticos, materiales para fotocopiar, tareas a desarrollar por los alumnos, proyectos, bibliografía, links/ videos vinculados con la temática a trabajar en el proyecto, que los docentes desean compartir con el grupo.

Dentro de la carpeta de “Proyectos” los docentes construyen sus propuestas didácticas en las que ponen en juego: los contenidos a enseñar con sus respectivas lógicas disciplinares, la concepción de aprendizaje, las estrategias de enseñanza, los recursos y la evaluación, articulados en un espacio y en un tiempo determinado.

Sostenemos que la propuesta no constituye una serie de pasos a seguir para alcanzar los objetivos planteados; construcción rígida, estereotipada, que convierte al docente en un mero ejecutor de un plan en el que no posee autonomía para decidir. Para evitar caer en este posicionamiento tradicional y tecnocrático, desde el equipo de gestión hemos optado por trabajar con la categoría de “construcción metodológica” de Gloria Edelstein (2011) que nos permite pensar cada propuesta de enseñanza como un acto creativo que se construye casuísticamente.

Es el docente quien a partir del Diseño Curricular toma decisiones y construye una propuesta que resulta ser estratégica porque es situacional, se enmarca en un tiempo y contexto particular. Y es en ese tiempo y en ese contexto en el que el docente decide qué es lo más apropiado para enseñar, cuáles son las estrategias de enseñanza más adecuadas de acuerdo con las características del sujeto que aprende, qué recursos son potencialmente valiosos; qué tipo de relaciones se van a establecer en el aula, cuál es el instrumento de evaluación a elaborar, entre otros.

Tomar decisiones y construir desde este posicionamiento implica reconocer a los docentes como intelectuales que elaboran y sostienen de manera creativa una propuesta de intervención. Entendiendo siempre que la misma no es neutral, ya que se encuentra atravesada por nuestro posicionamiento político, ético y pedagógico. Es por eso que el Drive se vuelve un espacio de intercambio en el que somos testigos del origen, proceso y producto final de un trabajo colectivo y conjunto.

La elección de este dispositivo para trabajar la escritura del proyecto de intervención fue deliberada puesto que entendemos que este espacio virtual, interactivo, abierto, editable, propicia otros modos o prácticas de escrituras y de intercambio con el equipo de gestión. Propicia formas de interacción más horizontales, facilita la colaboración y favorece la socialización del conocimiento: “son entornos de participación y descubrimiento que (...) facilitan el consenso, crean nuevas dinámicas de trabajo fuera y dentro del aula, y permiten el rápido flujo de información, desarrollando así la socialización del conocimiento” (Ponce, 2012, p. 26).

Se trata, pues, de un espacio potencialmente infinito e inacabado, en perpetuo proceso que hace estructura al andar. Tachar, colorear, escribir en los márgenes, mezclar voces, vincular lo escrito con otros discursos, nos permiten pensar en una propuesta de intervención dinámica, nunca cerrada y en mutación permanente. Este espacio se actualiza a medida que cada uno deja su marca, su trazo, y en este hacer juntos se va tejiendo, configurando, reconfigurando, entramando con los diferentes hilos del telar, dejando muchas veces puntos sin hilvanar, nudos por desatar, cabos sueltos.

Resulta importante resaltar que el docente es el que elige el género a utilizar a la hora de realizar sus prácticas de escritura. Es así que las propuestas de intervención adoptan diferentes formatos, algunas de ellas constituyen programas o guías más formales, otras se basan en narrativas en las que describen cómo se imaginan esas escenas de enseñanza. A modo de ejemplo de los distintos estilos:

#### ESCRITURA DE UNA PAREJA PEDAGÓGICA A CARGO DE 3er GRADO

Dicen que dicen... que dicen

*Sobre las versiones que andan vagando errantes por los conductos de la oralidad popular.*

Porque pensamos en los y las niñas y niños, consideramos que las primeras instancias de encuentro nos ayudarán a instalar una impronta que interpele lo instituido y naturalizado. Hablamos de la disposición del espacio en el que se juegan las prácticas de enseñanza y aprendizaje, la tecnología de escritura y los soportes que la implican, rituales cristalizados, entre otros, que suelen obstruir las ganas de aprender y de enseñar.

Comenzaremos el primer encuentro realizando una propuesta que tienda a la sorpresa, a invitar al juego, a la participación, al intercambio oral y a la construcción colectiva que a nuestro criterio resulta interesante para abordar estas cuestiones. En un primer momento recibiremos a los estudiantes con el aula sin sillas y mesas habituales para proponerles ubicarse en rincones delimitados en el suelo con diferentes colores, para lo cual pensamos en una distribución que integre ambos sexos. Cada estudiante, al ingresar al aula, tomará un papel de color que determinará

el grupo de pertenencia. De esta manera quedarán conformados cuatro grupos de seis estudiantes. Creemos que esta primera propuesta puede generar en los estudiantes actitudes de sorpresa al encontrar el aula diferente de lo conocido, desconcierto al no saber dónde dejar la mochila ni qué hacer con sus útiles, ego rechazo y/o incomodidad al no coincidir en un mismo grupo con algún amigo o por el contrario tener que compartir actividades con alguien del sexo opuesto, pues es obligatorio cumplir con las reglas impuestas por nosotros.

En el segundo momento, desarmamos por un momento los grupos y nos reunimos en una ronda todos juntos para encontrarnos las miradas, nombrarnos y empezarnos a conocer. Pensamos utilizar dos sombreros que sean los “dadores de palabra” que quien lo tenga puesto tiene el turno. Todos nos presentaremos utilizando nuestro nombre en una rima

En un tercer momento haremos la inauguración de El Ritual de la Lectura cortando unas cintas colocadas en la biblioteca del aula para luego leer en voz alta una Leyenda de La cabeza voladora que ofreceremos porque consideramos que el compartir lecturas a diario... Es posible que aparezcan interrupciones o no, que soliciten una relectura... Intentamos con esta propuesta contribuir a la construcción de lectores.

#### ESCRITURA DE UNA PAREJA PEDAGÓGICA A CARGO DE 1er GRADO

- Colocamos la fecha del día, “13 DE MARZO” y con el dominó intentamos armar y desarmar de varias maneras el número.
- Copiamos en el cuaderno algunas de ellas.
- Entre todos arribamos a la conclusión de que no hay una sola manera de poder formar el número. Existen varias formas.
- Compartimos la primer tarea:
- Observar y anotar en qué objetos o cosas cotidianas encontramos números.
- Conversamos sobre la actividad realizada en la tarea.
- Conversamos sobre las diferencias entre los números y las letras.
- Realizamos distintas actividades (relación cantidad-número)

#### ESCRITURA DE UNA PAREJA PEDAGÓGICA A CARGO DE 4to GRADO

- Sabemos ahora que la UNL se considera “hija” de la Reforma porque se creó un año después y a partir de los principios que proponía ese movimiento estudiantil. Pero... ¿Por qué también lo es, debido a un acontecimiento ocurrido en Santa Fe, en 1912?
- Vemos una presentación .pptx, elaborada por Natacha Bacolla, una de las autoras de “El reformismo entre dos siglos. Historias de la UNL”, libro editado por la universidad. Dicha presentación digital, se utilizó en una charla que alumnos de 4° del pasado año mantuvieron con la autora. Vincula los sucesos de la Córdoba del ´19, con el movimiento estudiantil que se inició en Santa Fe, en 1912 y con la creación de la UNL.
- Decir una cosa con otra...

Cuando se hace referencia a la Universidad Nacional del Litoral como “hija” de la Reforma, se está utilizando una **metáfora**. ¿Qué es eso?

Una **metáfora** es una comparación entre dos cosas de naturaleza diferente. Por lo general, se utiliza para lograr que una persona comprenda algo, imaginándose las características de otra cosa.

Las comparaciones entendidas como **metáforas** pueden usarse para comprender los fenómenos que ocurren en el mundo. Son un recurso importante para la lengua y se utilizan en textos narrativos, poéticos...

Una metáfora se forma con tres elementos básicos:

**El elemento real.** Es aquello a lo que nos referimos realmente con la metáfora. Por ejemplo, si decimos “Tiene el cabello de oro” queremos decir que es rubio. Entonces “rubio” es el elemento real.

**El elemento imaginario.** Es aquello con lo que se compara el elemento real. En el ejemplo anterior, el color del oro (dorado) se refiere al rubio.

**La conexión entre ambos elementos.** El pelo rubio y el oro se utilizan en la metáfora porque tienen un color parecido y eso es lo que los relaciona.

- Todos utilizamos metáforas en nuestra vida cotidiana, aunque no lo hagamos intencionadamente, tanto en el lenguaje oral como escrito, por lo tanto están muy presentes en nuestro día a día.

Cuando hablamos de las “patas” de una silla o del “cuello” de una botella, también estamos utilizando lenguaje metafórico. En todos estos casos, se trata de explicar algo en términos de otra cosa.

- ¿Conocés alguna metáfora? Escribila.
- Buscá y copiá del libro “Ver llover”, alguna metáfora y contá a qué se refiere.

De esta manera, las prácticas de escrituras no lineales ni transparentes o meramente técnicas, son desarrolladas por los docentes. Desde el margen, nuestro acompañamiento implica que puedan ser revisadas a los efectos de reflexionar sobre los posibles aciertos, errores, fortalezas y debilidades, para volver a construir la propuesta desde este marco de proceso recursivo.

Como equipo de gestión, tal como lo expresamos anteriormente, acompañamos la escritura de los docentes desde los “márgenes del texto”. Lo que no es lo mismo que supervisar un trabajo ya cerrado como suele suceder en otros lados.

Tradicionalmente las notas al pie de página o a los costados del texto constituían discursos marginales muchas veces usados para dar credibilidad y autoría argumental. Creemos que trabajar en estos espacios, acompañando el proceso de escritura de los docentes, cobra otra relevancia, ya que fuera de los límites marcados por la página y la imprenta, en la periferia del discurso, tal como lo sugiere Poe (2015), es en donde el lector y el escritor se encuentran. Márgenes donde nos encontramos.

Es así que interrogar, hacer explícitos los sentidos de la propuesta, proponer, identificar interrogantes o problemas, detectar vacíos, sin dejar de lado la correspondiente vigilancia epistemológica, son algunas de las intervenciones que realizamos en la periferia de la escritura como forma de interactuar con los docentes. Escrituras al margen que propician al diálogo, intercambio o conversación, generando una cultura de intercambio reflexivo y productivo, clave para la construcción metodológica.

Intervenir acompañando al docente en su escritura permite entender esa construcción como una práctica compartida, como hacer colaborativos, superando

la idea de una planificación solitaria o como mera actividad de escritura que debe realizarse para presentar a otro. También sitúa nuestra práctica de la gestión en la dimensión pedagógico-didáctica, lo que consideramos fundamental ya que la enseñanza es un problema político y por tanto no ajeno al gobierno de lo escolar.

Por otra parte, para Víctor Elgueta:

la metáfora de este género de escritura educativa es el boceto previo de una obra de arte elaborada por un artista, el plano bosquejado por un arquitecto, el mapa trazado por un aventurero. De acuerdo con el grado de flexibilidad con la que se utilice este género de escritura variará la analogía sugerida. Así, es de esperar que el arquitecto no confunda la construcción con el plano, el aventurero, el territorio con el mapa, y el artista, el boceto con la experiencia estética y los desafíos de la obra de arte. (2013, p. 365)

Entonces, si bien este nuevo dispositivo de escritura online propicia la construcción de las propuestas de intervención como modo de anticipación o hipótesis de trabajo, nos encontramos que en reiteradas oportunidades los docentes comparten sus propuestas después de llevarlas a la práctica. En estos casos particulares, la escritura deja de ser un texto de anticipación que permite prever posibles situaciones que acontecerán durante la intervención, para transformarse en un relato de lo ocurrido en el que ya no resulta posible realizar aportes que enriquezcan las prácticas o detectar posibles errores o inconsistencias, en el caso de que los hubiera, a los efectos de poder corregirlos.

Frente a esta problemática nos preguntamos, ¿cómo trabajar con los docentes para que comprendan la importancia de abordar estos textos como forma de anticipar las prácticas de enseñanza? ¿Cuál es el tiempo que dedican a pensar cómo van a enseñar? ¿Cómo poner en debate el sentido de estas escrituras?

Por otra parte, si bien entendemos que estas escrituras anticipatorias permiten a los docentes imaginar cómo van a desarrollar sus prácticas de enseñanza, sabemos que cuando entran al aula se encuentran en numerosas ocasiones frente a situaciones que no pudieron prever o imaginar. Estos acontecimientos no previstos ponen en tensión lo que el docente imaginó, condicionando muchas veces sus

propias prácticas de enseñanza. Tal como lo establece Jackson: “las actividades que se desarrollan en las aulas se parecen más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala” (Jackson, 1994, p. 197).

Por todo lo expresado nos surge la pregunta acerca de: ¿cómo ayudar en la construcción de ese relato que ponga en escena aspectos contradictorios, dispares, no explicitados?

Entendemos que el dispositivo creado al que denominamos “aula virtual” permite que los docentes, a través de su escritura, anticipen sus prácticas y una vez desarrolladas tengan la posibilidad de volver sobre las mismas para reflexionar sobre lo actuado. Esta reflexión sobre la acción resulta importante pero no basta para generar transformaciones en las prácticas de enseñanza; coincidimos con Graciela Frigerio (2018) en que

la educación requiere lo que Laurens Cornú llama “epistemología de la acción”; renunciar a poner un antes y un después: primero hago y luego pienso, primero pienso y luego hago, o por un lado teorizo y por el otro hago las prácticas. Es un pensar haciendo y un hacer pensándose. Eso implica una construcción de los lazos que habiliten el registro donde la división se disuelva y se opere el verbo “elucidar”, que [Cornelius] Castoriadis aportó cuando imaginó las instituciones: saber lo que se piensa, pensar lo que se hace. Todo eso en una cosa que se amasa, llega un momento en el que no se podría distinguir (Frigerio, 2018).

Si entendemos que el aula es un espacio en donde tiene lugar una gran cantidad de acontecimientos, que se suceden al mismo tiempo, y que muchas veces son impredecibles, únicos e inestables, y es el docente quien debe actuar ante ellos, nos volvemos preguntar: ¿cómo favorecemos la reflexión sobre la acción? ¿Qué se pone en juego a la hora de tomar decisiones para enfrentar y dar respuestas a estos acontecimientos no previstos? ¿Puede el docente explicitar o hacer consciente ese conocimiento implícito? ¿Cómo significar lo que acontece dentro de las aulas?

También debemos decir que intervenimos desde el margen de las aulas, en aquellos casos en los que se plantean situaciones puntuales; por ejemplo: frente a problemáticas en los procesos de aprendizaje de algún alumno, en emergentes a



trabajar en el aula a partir de determinadas situaciones observadas en los recreos, en decisiones referidas al acompañamiento de un alumno por parte de profesionales, entre otras.

## **2.7 Capturar lo fugitivo. Tercer dispositivo pedagógico**

Con la finalidad de poder hacer visible aquello que ocurre en las aulas, poner el acento en el transcurrir, en el acto, en el suceder de los hechos, desde la vicedirección comenzamos a desarrollar observaciones de clases. Es a través de la observación que se comprenden y transparentan, según Anijovich, “los resortes más íntimos y complejos de la práctica” (Anijovich, 2009, p. 82).

Presenciar el hacer docente en el aula, en un contexto en el que parece como si ya se hubiese visto todo lo que había que ver y sabiendo, además, que la observación en las escuelas se suele asociar con procesos de evaluación y control, no resulta una tarea sencilla.

Por tal motivo creemos que es necesario desnaturalizar los sentidos que los docentes le adjudican a la observación para poder resignificarla. Entender que la misma no constituye una herramienta de control y vigilancia, sino un instrumento valioso para poder reflexionar tanto sobre la acción como sobre la acción.

Por otra parte, consideramos que la observación de clase implica un compromiso por parte de quienes las realizamos, puesto que al “observar” focalizamos nuestra mirada sobre un acontecimiento, dejando de lado otros. La decisión acerca de lo que vamos a “observar” no es nunca neutral, ya que en esa selección se ponen en juego nuestras concepciones, representaciones e ideologías.

Para Anijovich “toda observación está marcada por las diferentes perspectivas de los observadores, el sujeto que observa no dispone de verdades, sino de versiones

construidas desde su singular punto de vista” (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009, p. 63).

Además, sabemos que no es posible observar todo lo que acontece, ni que la observación nos permitirá lograr una comprensión total y completa de lo que ocurre en el aula, un espacio complejo donde se articulan elementos y procesos que al interactuar producen acontecimientos singulares, que transcurren en un espacio y tiempo determinado. Focalizar nuestra mirada en uno de estos acontecimientos implica necesariamente comprenderlo dentro de esa trama, de esa red de significados, evitando su descontextualización.

Por todo lo expresado, desde la gestión hemos optado por realizar una observación participante (Guber, 2005) a los efectos de poder significarla desde un posicionamiento que no sea el del control, evaluación o vigilancia, pero también con la finalidad de involucrarnos en los procesos de enseñanza de los docentes y en los procesos de aprendizaje que van construyendo los alumnos en el aula.

Esta decisión implicó trabajar previamente con los docentes para poder hacer explícito su sentido a los efectos de evitar tensiones. Pero también, porque entendemos que las observaciones cobran sentido si se reflexionan conjuntamente con los mismos.

Cuando el docente actúa pone en juego un sistema de representaciones, enfoques y posturas que orientan sus acciones, generalmente naturalizadas. Será a través de la observación y del diálogo compartido entre el observante y observado que pueda vislumbrarlas y analizarlas.

Pensar el aula como espacio complejo atravesado por múltiples variables nos lleva a preguntarnos: ¿qué observar? ¿dónde posicionar nuestra mirada? ¿desde qué lugar interpretamos lo que ocurre en las aulas?

Siguiendo el pensamiento de Souto (2006), para observar una clase no basta con aplicar una guía y chequear la sumatoria de ítems presentes y ausentes, sino que todos los elementos de la clase ganan prevalencia porque hacen a la misma. Por este motivo explicita la necesidad de abordar el análisis desde la

multirreferencialidad teórica a fin de poder realizar lecturas diversas para comprender las situaciones de enseñanza que se concretan en las clases.

Este planteo nos ayuda a postular que nuestra mirada se posicionará sobre lo que se dice pero también sobre lo que no se dice, sobre lo que se hace y lo que no se hace, sobre aquello que cobra importancia pero también sobre lo trivial, sobre lo heterogéneo, complejo, diverso. Y que interpretar lo que observamos sólo puede hacerse desde el aporte de las diferentes disciplinas, a los efectos de no caer en una mirada reduccionista. De este modo se recortan acontecimientos que son leídos y analizados desde diferentes lecturas.

### **Observar lo singular, con la idea de que hay allí una clave...**

A modo de ejemplo compartimos registros de observaciones que dan cuenta de los diferentes acontecimientos que en la insignificancia aparente del detalle fueron abstraídos, recortados y fijados por nuestra mirada.

#### Fragmentos de registros de observaciones

##### Primera observación - 1er grado

*Ingreso al aula para observar una clase de 1er grado. La docente se encuentra abordando como problemática los cambios corporales. Les lee a los alumnos un capítulo de "Alicia en el país de las maravillas", texto que vienen trabajando desde el proyecto áulico. Una vez finalizada la lectura comienza a conversar con los alumnos acerca de los cambios que el cuerpo de Alicia experimenta cada vez que bebe distintos brebajes. Les pregunta si a nuestro cuerpo le puede ocurrir lo mismo que al de la protagonista del cuento. Los alumnos le contestan que no porque **"es un cuento eso"**, estableciendo una diferencia entre realidad y ficción.*

*La docente propone pensar cómo nuestro cuerpo va cambiando a través del tiempo. Les ofrece algunos ejemplos al respecto.*

*Una alumna que escuchaba atentamente a la docente, realiza el siguiente comentario: **"tengo el pelo más adelantado que mi mamá"**, en clara referencia*

*a que su cabello había crecido y era más largo que el de su mamá. Utiliza la palabra “adelantado” como sinónimo de largo.*

*La docente continúa con su charla. Desde un banco, aporto la importancia de la visita periódica al doctor y la aplicación de las vacunas como forma de cuidar nuestro cuerpo*

### Segunda observación - 2do grado

*Cuando me sumo a la clase, los alumnos se encontraban jugando al “Tutti Frutti”. Me siento al lado de un niño que estaba completando la categoría “animales que empiecen con la letra A”, escribe la palabra “aveja”. En ese momento pensé cómo intervenir para promover una reflexión en la escritura concreta con este alumno. Recurrí al abecedario del aula.*

*El resto de los alumnos completa la categoría en forma individual.*

*Ante la pregunta de la docente ¿qué animales eligieron que empiecen con la letra “A”? Los alumnos responden abeja, avispa, anaconda, etcétera.*

*La docente otorga un puntaje a cada alumno dependiendo si la palabra seleccionada no se encuentra repetida. Luego continúa con las otras categorías.*

### Tercera observación - 3er grado

*La docente se encuentra finalizando la clase. Luego de haber trabajado con los alumnos sobre el Sistema Solar y la Vía Láctea, los invita a “pensar tres oraciones que sinteticen las ideas más importantes de lo trabajado en clase”. Les solicita que la escriban en sus cuadernos para luego compartirlas entre todos.*

Las observaciones realizadas no dejan de ser interpretaciones que desde la vicedirección realizamos sobre lo que acontece en la clase, por lo que es de suma importancia generar los espacios de intercambio y reflexión con sus protagonistas: los docentes y los alumnos.

Por tal motivo, después de cada observación, generamos un encuentro con los docentes observados con el objetivo de analizar y reflexionar en forma conjunta sobre lo acontecido en las clases. La intención de este encuentro no es informar unilateralmente al otro respecto de todo lo que se ha observado e interpretado, es decir dando un mensaje ya acabado, sino que dichas observaciones permitirán propiciar la construcción de un escenario que habilite a preguntar-se y a preguntarnos.

En estos encuentros se trabaja con los docentes sobre la clase observada, para significar los aspectos problemáticos de una situación práctica teniendo en cuenta el marco del problema y las posibles soluciones; plantear algunos interrogantes que ayuden a re-pensar algunas prácticas rutinarias que se han ido construyendo y sustentando desde una cultura que no se cuestiona; favorecer la reflexión sobre las acciones desarrolladas por los docentes frente a situaciones no previstas. Se trata de un ejercicio de metaanálisis, con la finalidad de hacer explícitas y analizar las diferentes estrategias de enseñanza abordadas por el docente a los efectos de revisarlas en ese contexto con el objetivo de reflexionar críticamente sobre las mismas.

Teniendo en cuenta las observaciones narradas, en estos encuentros presenciales se abordaron algunos de los siguientes interrogantes que nos movilizaron a pensar posibles categorías de análisis a los efectos de ser analizados desde diferentes marcos teóricos. A modo de ejemplo:

### **Primera observación**

¿Qué posibilidades de vinculación con otros contenidos trabajados o a trabajar en el aula pueden establecerse a partir de comentario/s de los alumnos? ¿Cómo prestar atención a los mismos para recuperarlos y generar situaciones de aprendizaje significativo en el aula? ¿Qué ocurre con esos aportes impredecibles de los alumnos que se producen durante la clase? ¿Cómo puede hacer la docente para recuperar esta idea/aporte en otro momento y que le permita pensar en otros contenidos? ¿Qué hacer frente a la intervención de un alumno, que si bien no se encuentra relacionada de manera directa con la temática abordada, es sumamente

valiosa para analizar otros conceptos, como ocurre cuando comentan “es un cuento eso”? En el encuentro de recuperación de lo observado con la docente se trabajaron los textos *La vida en las aulas* de Jackson, *El aprendizaje pleno* de David Perkins y *La enseñanza poderosa* de Mariana Maggio.

### **Segunda observación**

¿Qué actividades de reflexión sobre las prácticas de escritura se promueven? ¿Qué entendemos por actividad significativa? ¿Cómo pensamos el uso del pizarrón u otros soportes para escrituras colectivas?

¿Cómo hacer para “matar al cuco” de “pasar al pizarrón”, convirtiéndolo en un espacio de aprendizaje?

¿Cómo intervenir para analizar de manera conjunta la escritura de palabras? Para favorecer la construcción del lenguaje ¿basta con plantear estrategias que promuevan al alumno sólo a escribir? ¿Podría haberse tomado la escritura del alumno de la palabra “aveja” en lugar de abeja para generar un desafío cognitivo que permita al mismo revisar su escritura? ¿Qué hubiese ocurrido si el docente les solicitaba a los alumnos compartir sus escrituras? ¿Qué concepciones de prácticas de escritura subyacen en este tipo de actividades? ¿Qué ocurre cuando no se problematiza los conocimientos a enseñar? Con el docente se trabajaron «Los cuadernos para el Aula: Lengua», *Leer y escribir en la escuela lo real, lo posible y lo necesario* de Delia Lerner, *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura* de Ana Teberosky, *Alfabetización: teoría y práctica* de Emilia Ferreiro.

### **Tercera observación**

¿Qué actividades de síntesis se generan en las clases? ¿Cómo socializar esta propuesta presentada por la docente al resto de colegas, entendiendo que la misma promueve en los alumnos niveles más altos de abstracción al tener que establecer relaciones y buscar ejes que estructuren los conceptos seleccionados? ¿Qué otras estrategias se pueden pensar para promover procesos reflexivos por parte de los alumnos? ¿Cómo favorecer en el aula procesos de integración por parte de los alumnos a los efectos de dotar de sentido lo trabajado? ¿Podría enriquecerse esta

actividad si la docente les solicita a los alumnos que relacionen los conceptos trabajados con los conocimientos de la realidad social o personal que ya poseían? Se trabajó como material teórico *El oficio de enseñar*, de Edith Litwin.

Las prácticas observadas necesitan ser expuestas, cuestionadas y reflexionadas teóricamente. Trabajar en forma conjunta con el docente, en relación con sus prácticas, implica comprender que compartimos un lenguaje común, una misma historia institucional, un contexto particular y una misma comunidad de referencia, y que somos partícipes por igual de la consecución de un proyecto común con un lenguaje compartido.

Cada una de las situaciones observadas es abordada desde diferentes marcos teóricos a los efectos de su análisis, entendiendo siempre la necesidad de integrar la teoría y la práctica dentro de un mismo proceso, en donde las separaciones se disuelvan intentando como decíamos, en palabras de Castoriadis (1998), pensar lo que se sabe y saber lo que se piensa.

Creemos oportuno destacar que muchos docentes, frente a este nuevo dispositivo, han comenzado a elaborar autorregistros de sus clases y experiencias, y que, inclusive, en algunos casos las parejas pedagógicas comparten momentos de observaciones participantes en los que registran las clases desarrolladas para luego analizarlas. Compartimos, a modo de ejemplo, un registro realizado por un docente acompañando como observador a su pareja pedagógica durante el desarrollo de su clase:

Segunda clase, lunes 11 de marzo: al inicio propongo hacer una recapitulación de lo realizado el viernes para poner en ascuas a Lisandro que estuvo ausente. En el pizarrón punteamos los diferentes momentos respetando el orden cronológico. A continuación tres estudiantes, Luisa, Vicente y Lorenzo, traen cuentos para compartir y luego de mirarlos y compararlos -había historietas y cuentos entre las opciones- decidimos leer un cuento que presentaba un obstáculo: era para mayores de 11 años. Ivo propone sumar las edades para superar ese número y se juntan de a dos, tres o cuatro. Para esta instancia Arnaldo está en el aula y propone anotar los nombres con las edades y sumarlos. Se conviene en leer *El gato negro* de A. Poe. Lisandro se propone como lector, mostrando

las imágenes del cuento. El resto mantuvo una atención variable que fue aumentando hacia el final del cuento.

Luego de las diversas experiencias expuestas hasta el momento, nos encontramos en condiciones de reconocer que hemos realizado un camino arduo y complejo con la finalidad de habilitar un espacio de reflexión que nos permita mejorar las prácticas docentes.

Sabemos que todavía nos falta un gran trecho por recorrer. Necesitamos generar nuevos espacios de reflexión colectiva sobre problemáticas que han surgido de las observaciones y que nos interpelan para ser analizadas entre todos los actores institucionales.

Una posibilidad que esporádicamente ponemos a disposición de todo el grupo es el diálogo con educadores que se encuentran en el mismo camino, con el propósito de compartir experiencias, saberes, prácticas que nos permitan continuar problematizando. Para ello, el equipo de gestión generó un taller a cargo de la magíster Natalia Díaz destinado a los docentes, en el que se abordaron diferentes propuestas para pensar la enseñanza.

Creemos oportuno recuperar algunas de las palabras de los docentes acerca de las prácticas de enseñanza que circularon durante la escritura y el diálogo en el taller, en palabras de la interlocutora invitada (Díaz, 2019):

Existe apoyo y acompañamiento, libertad y compromiso profesional y ético

Plena confianza, apertura, oportunidades de crecimiento, se ofrece la posibilidad de tomar decisiones, discutir y plantear opiniones, de resignificar lo ya propuesto. Hay momentos de reflexión.

La práctica docente es un desafío permanente, es espacio de creación y recreación de prácticas innovadoras, se pueden resignificar y revalorizar prácticas instaladas sin demonizarlas.

La práctica docente exige una confrontación con la realidad, por ello, necesito informarme y formarme.



La práctica docente en esta escuela es “incómoda”, no hay lugar para el conformismo, es un entorno muy estimulante.

La práctica docente está en construcción continua, implica esfuerzo y fortaleza, probar nuevas formas.

Es necesario pensar las prácticas docentes para que sean pertinentes social, política y éticamente.

Nunca insistiremos lo suficiente en que una reflexión continua sobre las prácticas docentes, desde una clara toma de una posición crítica, podrá colocarnos en un camino de formación que nos permita entender al docente como inventor, investigador, artesano, aventurero, parafraseando a Perreneud (2010, p. 13).

Recuperar las experiencias que se plasman en nuestra escuela, escenas de profunda significación pedagógica y didáctica, es hoy, como equipo de gestión, nuestro mayor desafío.

## 3. Capítulo III: Conceptos en tensión

Dado que la mirada central de este análisis está puesta en las prácticas de gestión que se llevan a cabo desde la vicedirección de la escuela será necesario tensionar algunos conceptos con el fin de construir/pensar/ las prácticas de gestión.

### 3.1 Gestión y gobierno de lo escolar

*A la pregunta por el sentido [de la política] hay una respuesta tan sencilla y tan concluyente en sí misma que se diría que otras respuestas están totalmente demás. La respuesta es: el sentido de la política es la libertad*  
Arendt, 2019

Si el concepto de gestión es un concepto polisémico al que se le han asignado diversos sentidos a lo largo de cada época, según el momento sociohistórico en el que nos ubiquemos, o según el campo disciplinar desde el cual se lo esté referenciando, nos preguntamos: ¿Qué entendemos por gestión desde el equipo directivo de la Escuela Primaria de la Universidad? ¿Es lo mismo gestionar que gobernar? ¿Qué semejanzas, diferencias o matices existen entre estos conceptos y sus prácticas?

Para Sandra Nicastro (2017) la gestión institucional, a diferencia del gobierno, se encuentra asociada a la necesidad de responder a las demandas a corto plazo, lo que implica, en la mayoría de los casos, acciones que están ligadas a dar respuestas que no se pueden prolongar en el tiempo y que poseen un carácter instrumental. En cambio, el gobierno supone un pensamiento a largo plazo, incluye las prácticas de gestión, pero no se limita a ella.

Sin caer en el paradigma de la teoría organizativa o en una mirada instrumentalista, entendemos a la gestión como el “proceso dinamizador que articula

las condiciones estructurales de una realidad social y cultural, con visiones de cambio asentadas en la comprensión de esas posibilidades culturales” (Carranza, 2005, p. 96). Es decir, este proceso implica prácticas más ligadas a experimentar situaciones y proyectos, explorar condiciones y expectativas, tomar iniciativas, más allá de lo prescripto, regulado o normado.

De esta manera, a través de los espacios virtuales de Coordinación y de Difusión que conforman el dispositivo “Aula virtual”, el equipo de gestión toma decisiones que apuntan a sostener el funcionamiento cotidiano de la institución.

Pero además de estas decisiones que se visibilizan a través de este dispositivo creado, acompañamos desde los márgenes del aula en todas aquellas problemáticas puntuales que surgen en el día a día y que implican la toma de decisiones en la inmediatez: cubrir a docentes en caso de ausencia, acompañar a los docentes ante diferentes conflictos que se producen entre los alumnos, organizar reuniones de padres, acordar cuestiones organizativas con el personal no docente, solicitar turnos para visitas guiadas, presupuestar paseos o salidas didácticas, convocar a las familias en caso que un alumno se encuentre descompuesto, organizar cambios de horarios ante imprevistos, diagramar posibles reuniones o entrevistas con padres o profesionales cuando resulta necesario, entre otras.

Es así que no pensamos nuestra gestión como un camino fijo o ya pautado en el que las decisiones sobre lo cotidiano se resuelven cumpliendo con una serie de pasos o siguiendo una norma prescrita, sino en nuestra capacidad de interpretar los márgenes de cambios posibles dentro de la cultura institucional de la escuela.

La gestión como forma organizativa de la conducción escolar, opuesta a la forma organizativa tradicional, requiere, en palabras de Carranza, “de una nueva racionalidad política y pedagógica” (Carranza, 2005, p. 103).

Resulta importante destacar que estas decisiones vinculadas a lo operativo, si bien son tomadas por el equipo de gestión, se comunican o se ponen en funcionamiento, muchas veces, a través de los docentes coordinadores en el marco de una tarea conjunta.

Pero si afirmamos –como lo expresamos en nuestro marco conceptual– que educar implica inscribir a los sujetos en lo común y distribuir las herencias designando al colectivo como heredero, no podremos pensar que nuestra gestión se reduzca simplemente a administrar los recursos y organizar las diferentes actividades para afrontar la realidad cotidiana. Por consiguiente, consideramos fundamental recuperar el carácter político de los cargos directivos, entendiendo que no sólo tomamos decisiones en la inmediatez, sino que como equipo proyectamos a futuro ya que nuestras acciones marcan un rumbo a seguir.

Como responsables del proyecto educativo en el que la enseñanza cobra centralidad, asumimos como decisión política focalizar nuestra mirada desde el lugar de la vicedirección sobre las prácticas de enseñanza, que constituyen un problema político (Terigi, 2017). Esta decisión nos lleva a trabajar a los efectos de generar las condiciones tanto materiales como simbólicas para que esas prácticas se produzcan, con la finalidad de garantizar el ejercicio del derecho a la educación.

Para ello, creamos dispositivos que nos permiten acompañar a los docentes en ese acto inventivo de poner a disposición de los sujetos los saberes culturales y experiencias que creemos vale la pena compartir en las aulas. Comprendiendo que acompañar, tal como lo expresa Cornú, es:

sostener una igualdad en la asimetría de los lugares.(...) Se acompaña a alguien al que no quiere dejar solo, o porque uno mismo no se quiere quedar sin compañía, y ese alguien eventualmente nos acompañará. La reciprocidad aquí está claramente presente, en la ida y vuelta, como en el caminar juntos, y en la conversación que se engendra ahí. Acompañar es entonces: caminar con, conversando. (Cornú, 2017, p. 109)

Acompañar, que también implica estar, mirar, situar, escuchar. Un caminar con los docentes.

Acompañamiento singular pero a la vez colectivo, que se construye desde los encuentros presenciales a través del debate de ideas, discusiones, charlas, conversaciones. En este espacio de encuentro institucional se reconoce, recibe, crea, coopera y cuida. Cuidado que se encuentra despojado de grandeza, tal como

lo expresa Todorov (2011), práctica sin espectacularidad, pero que nos compete como equipo de gestión. Cooperación como dimensión constitutiva del trabajo con otros. Y en esta línea, tomamos los aportes de Sennett cuando establece que cooperar constituye la habilidad de los individuos de “comprenderse mutuamente y de responder a las necesidades de los demás con el fin de actuar conjuntamente” (Sennett, 2012, p. 10).

Encuentro con ese otro, que se sustenta sobre el principio de igualdad de inteligencia, planteado por Ranciere (2018). Sostenemos que todos piensan y todos pueden pensar y que la construcción de lo común se encuentra asociado a esta igualdad, tal como lo expresa Graciela Frigerio (2004). Igualdad que no se da sino que se practica diariamente en cada uno de nuestros encuentros con una finalidad emancipadora.

Espacio de encuentro presencial donde se pone en juego el hacer colectivo. Creemos importante resaltar que cuando hacemos referencia al espacio, lo hacemos de un lugar que va más allá de lo físico, en el que cada actor pueda ubicarse espacialmente. Nos referimos a la dimensión simbólica de las relaciones, a los puntos de identificación que sostienen a los actores sociales que intervienen en estos encuentros, en donde me reconozco y nos reconocemos en una asimetría que se funda en la igualdad.

En el contexto actual en el que se acentúa la individualización del trabajo y vemos cada día más debilitadas las estructuras organizativas, asumimos como decisión política “la tarea de hacer un lugar”, generando la condiciones reales para que este espacio de encuentro presencial implique un “hacer juntos”, un actuar colectivo, en donde el ensayo y el error constituyen pasos previsibles de nuestro trabajo institucional. Entramar vínculos, enlazar, entrelazar en una trama común. Vincular entre uno y otros, y entre todos y los proyectos. Es así que este dispositivo tiende a promover formas de agrupamiento y modos de vinculación entre los distintos actores institucionales, que favorecen la colectivización del trabajo docente.

Pero también, como equipo de gestión, acompañamos desde otros escenarios donde se trazan vínculos y relaciones, como el aula virtual. Este dispositivo nos permite habitar nuevos formatos de encuentro con el otro en un espacio virtual, que

por tratarse de una nueva trama escénica, interpela la lógica que sostiene el trabajo en las instituciones educativas.

Este nuevo escenario nos permite acompañar a los docentes, desde los márgenes, en los procesos de escritura de los proyectos áulicos y en la construcción de la propuesta didáctica-pedagógica, visibilizándolas en el marco de nuestro proyecto institucional. Se trata de generar mejores escenarios y plataformas posibles para planificar dichas prácticas.

Interrogar sentidos, abrir a nuevas preguntas, explorar escenas, tramas y relaciones son algunas las formas de intervenir desde los márgenes. Intervenir del latín *interventio* es venir entre, interponerse. En el lenguaje corriente, esta palabra es sinónimo de mediación, de intercesión, de buenos oficios, de ayuda, de apoyo, de cooperación. En otros contextos: intromisión, intrusión.

Nosotros lo hacemos desde la perspectiva de Sandra Nicastro:

para hablar de intervención en el sentido de un venir entre... un espacio, una forma de presencia que colabora para interrogar lo cotidiano, para producir un conocimiento nuevo sobre lo conocido, una mirada y un recolocarse de otro modo. No tiene un formato previo al cual de antemano se dirige o se propone alcanzar (...) sin determinar modelos pero sí perfilando caminos posibles. (Nicastro, 2006, p. 63)

Por otra parte, el espacio Práctica de Enseñantes nos permite atender las particularidades, reconociendo que cada docente, al construir su propuesta didáctica pedagógica, pone en juego sus supuestos, creencias, concepciones. Particularidades que se inscriben en un espacio común: nuestra escuela, institución que presenta sus singularidades y que posee una historia que le es propia. En esta línea, atender a lo particular apunta a que cada uno se pueda pensar con otros, desde sus singularidades, en un espacio político institucional responsable de generar un proyecto común que nos incluya a todos en el ejercicio de la política.

Todo ello sin desconocer que trabajar desde esta perspectiva supone conflictividad, ya que, tal como lo expresa Sandra Nicastro, “no existe nada dado antemano y atender lo particular implica, situadamente, construir relaciones

institucionales y estar atento a las condiciones que se requieren para que las mismas se desarrollen” (Nicastro, 2017, p. 100). Cuando sostenemos la necesidad de atender las particularidades lo hacemos porque creemos que el interés general se logra por la consideración y reconocimiento de las singularidades sociales. Según Annunziata: “en lugar de poner una distancia frente a cada particularidad, como legitimidad de imparcialidad, la proximidad supone una inmersión en el mundo de lo particular, una atención a los individuos concretos, sus experiencias, vivencias e historias” (Annunziata, 2016, p. 49).

Por lo expresado, acompañar la escritura de los proyectos y de las propuestas didácticas pedagógicas, estando atentos a cada problemática que se suscita, a cada duda que se presenta, a cada propuesta que se abre en juego, implica reconocer, en un contexto específico, al docente en su singularidad. Cada uno de ellos es heredero de una historia y portador de otras que no podemos ignorar por la abstracción que implica toda generalidad.

Es por esto que, como equipo de gestión, tal como lo expresa Annunziata, apostamos a “una política de la presencia (...) en el que ‘estar presentes’ signifique estar juntos a otros” (Annunziata, 2016, p. 50), que en este caso son los docentes con quienes compartimos un proyecto institucional general, pero que están atravesados por sus propias particularidades y características.

También acompañamos con nuestra presencia porque entendemos que la responsabilidad sobre estas prácticas no recae sobre el docente, sino que se encuadra dentro de un marco de responsabilidad colectiva. Nos referimos a responsabilidad colectiva o institucional porque el “hacer” no es individual, sino colectivo. No hay práctica docente sin sujetos, no hay práctica docente fuera de un tiempo y espacio que es pedagógico, no hay práctica fuera de la experiencia gnoseológica, no hay práctica docente que no sea política. Entendemos que es parte de nuestra tarea, en tanto gobierno de lo escolar, habilitar ese espacio y esa experiencia.

A modo de síntesis de lo hasta aquí planteado, sin caer en una concepción binaria, ni con la idea de presentar oposiciones, hemos intentado posicionarnos desde un andamiaje conceptual que nos permita, aunque sea de manera provisional,

interrogar la realidad y construir, aunque sea también de forma provisional, explicaciones acerca de nuestras prácticas de gestión.

Si bien entendemos que los términos gestión y gobierno no son sinónimos, y que cada uno de estos conceptos implica prácticas que se diferencian tanto en la dimensión temporal como en la dinámica de las decisiones, resulta complejo e innecesario diferenciar estas prácticas en la vida escolar. Comprendemos que atender las problemática que se suscitan en la cotidianeidad, y que implican la toma de decisiones en la inmediatez, siempre se hace desde un lugar, desde una posición. Estas decisiones se sustentan sobre concepciones, miradas acerca del quehacer pedagógico, formas de pensar los vínculos, las relaciones y de posicionarse con el otro. Cuando organizamos el horario de una jornada lo hacemos pensando en lo que implica el tiempo pedagógico, tiempo que debe estar ligado a la producción del saber. Cuando intervenimos en una problemática vinculada a la convivencia en los recreos lo hacemos también desde una mirada pedagógica.

Por eso podríamos decir que cada decisión que tomamos, ya sea para resolver en la inmediatez o para proyectar a futuro, implica siempre una decisión política y una forma de intervenir lo público. Las condiciones institucionales se encuentran en íntima relación con los lineamientos políticos y con las lógicas organizacionales que constituyen el soporte de la cotidianeidad de nuestra escuela.

Por tal motivo consideramos que nuestras prácticas de gestión, como equipo, se encuadran dentro del gobierno de lo escolar. Recuperar esta dimensión política supone el desplazamiento de la cosmovisión del campo de lo escolar como neutral y sin historia.

Graciela Frigerio apunta a explicitar y restituir la idea de que lo que sucede en la escuela resulta de un posicionamiento y de elecciones políticas. Implica considerar que “la educación no se puede pensar con neutralidad, que es un acto político por excelencia, dado que en sus formas organizacionales, curriculares y de convivencia interviene y participa de las condiciones de posibilidad de la sociedad” (Frigerio, 2004, p. 7).



En este sentido, pensar desde una política institucional y desde el gobierno de nuestra institución nos posibilita concebir a los sujetos involucrados como actores sociales con diferentes grados de poder, con intereses diversos, generadores de estrategias que favorecen, resisten e inventan acciones en la dinámica de la organización escolar.

El término “gestionar” proviene del latín *gestio, oñis*, acción y efecto de gestionar. Acción y efecto de administrar. Como equipo de gestión creemos necesario, tal como lo expresa Ivonne Bordelois en su libro *La palabra amenazada* (2003), dar martillazos a este término para forjar un nuevo lenguaje “golpeando a contrapelo la costra que ciega esta palabra desgastada por el uso” (Bordelois, 2003, p. 30). Recuperar la raíz etimológica de este concepto vinculado con gestar, con el gesto, constituye nuestro desafío.

A modo de cierre o de apertura, compartimos lo expresado por Laurence Cornú:

Son los gestos los que son y hacen el sentido de la hospitalidad, "inmemoriales": nadie sabe de dónde vienen, nadie los ha enunciado, y todo el mundo los reconoce, los reencuentra, vienen al encuentro mismo de aquel que los dona.

## 3.2 Rol y posición

*cada uno, más allá de la posición institucional que ocupe,*

*se abra un tipo de tarea que requiere de miradas inquietas que se mueven*

*de un lugar a otro,*

*que ocupan un lugar y otro,*

*en relación con un principio igualitario que opera en la base.*

Nicastro, 2010

Los términos rol y posición son dos conceptos que como equipo interpelan nuestras prácticas de gestión, por eso nos interesa ponerlos en tensión al momento de pensarlas.

Etimológicamente, "rol" proviene del francés *role*, que tiene, a su vez, un origen latino: *rotulus*. Estos términos se refieren a un papel, "rollo", en donde se anotaban determinadas cosas; ya en la época del medioevo se anotaban en este "rollo", por ejemplo, el intercambio de mercancías o el embarque de éstas. También "rollo" era el papel o el parlamento que los actores debían recitar.

En el teatro, el rol es un modo de identificarse imaginariamente con un personaje; así, un rol en una obra teatral existe independientemente del actor particular que lo encarna. En ese sentido, un rol social también tiene una existencia indistinta de quien lo desempeñe dado que podríamos pensar que en la sociedad los roles preexisten a los individuos, bajo formas de conducta a asumir en función de la situación que ocupen, esto es, de la posición.

Sandra Nicastro (2017) entiende a los roles como posiciones establecidas y relacionales, con propósitos y tareas definidas de manera específica, que se organizan en torno a los fines institucionales en un tiempo y espacio determinado. Sabemos que el rol en una organización se encuentra prescrito a través de normas, estatutos, documentos, programas. Estas normativas establecen las funciones a desempeñar por los sujetos de acuerdo con el lugar que los mismos ocupan dentro de una institución.

Pero si bien lo prescrito actúa como marco que regula nuestras prácticas, entendemos también que las mismas se construyen en un "entre". Entre lo que estipulan las normas, la cultura institucional, la historia de cada sujeto que las lleva a cabo, las relaciones o vínculos que se establecen con otros y los discursos que circulan sobre las mismas.

Para Southwell , "las prácticas, en tanto actividades que desarrollamos en forma regular, se hallan constituidas por un conjunto conectado y superpuesto de reglas que la organizan y le dan coherencia" (Southwell, 2014, p. 8). Ahora bien, las normas necesarias para que la escuela pueda funcionar, y que como tales enmarcan

nuestras prácticas, también brindan un margen de libertad de acción para crear y recrear nuevos escenarios posibles.

En particular, el artículo 55 del Anexo 1 del decreto 456/86 de la provincia de Santa Fe establece para las escuelas primarias, preprimarias y especiales dependientes del Ministerio de Educación y Cultura que una de las funciones de la vicedirectora es “supervisar toda la planificación del personal bajo su dependencia directa, orientando y asesorando a los docentes en la selección de métodos, recursos, actividades y criterios de evaluación”. Como integrante del equipo directivo de la institución, nos preguntamos qué implica este concepto de asesorar desde nuestro rol como directivo. Nos preguntamos si nuestras prácticas pueden enmarcarse dentro de este concepto.

De acuerdo con el diccionario, el término asesorar hace referencia al “‘dar’. / Especialista que brinda información sobre un tema a otro”. Creemos interesante poner en tensión este concepto porque entendemos que, como lo expresamos en nuestra narrativa, acompañar a los docentes en sus prácticas pedagógicas, desde nuestro posicionamiento, implica mucho más que asesorar.

Cada uno de los dispositivos pedagógicos mencionados se sustenta en la idea de que “entrar en compañía sólo se puede lograr si acompañamos”. Y este “entrar en compañía” no sólo lo pensamos como un modo de incorporar a los que recién llegan, sino también como acto que cobija.

Pero también, cuando acompañamos en estos espacios de encuentro lo hacemos sosteniendo una igualdad en la asimetría de los lugares que ocupamos cada uno de los que participamos. Hablamos de paridad en la relación que construimos con el otro en la disparidad de lugares que ocupamos. Como integrante del equipo de gestión tenemos diferentes responsabilidades, pero el diálogo que surge en estos encuentros se sostiene sobre el principio de igualdad de inteligencias. Pensar con otros implica el gesto de confianza y la convicción de que todos pueden pensar.

Teniendo en cuenta los planteos realizados, podemos decir que este diálogo que se construye en cada dispositivo creado se sustenta desde la confianza, que para Cornú

es aquella que hace acto, que está presente, que se constata, no solamente la costumbre (uno sabe cómo van a responder los próximos) sino el hecho de tomar un riesgo cuando hay algo que se presenta como desconocido, en particular alguien. (Cornú, 1999, p. 21)

Pensamos este término también desde su perspectiva política, ya que todo proceso democrático implica “hacer confianza” (Cornú, 1999, p. 20) para que los ciudadanos puedan ser actores de sus decisiones. Entonces, también en este sentido, podemos afirmar que nuestra función se aparta del concepto de asesorar, ya que no “damos” sino que construimos colectivamente, construcción en la que el docente es actor de sus decisiones.

Muchas veces, incluso, desde esa construcción colectiva entendemos como política que surgen iniciativas que luego son acompañadas desde la gestión sin que por ello se vea menoscabada nuestra función. Por el contrario, asumiendo que nuestras prácticas exceden la identificación al rol tradicional o a la posición de vicedirectora tal como se visibiliza en ciertas organizaciones rígidas, consideramos que es una fortaleza institucional que la confianza y el trabajo de acompañamiento sostenido derive en una dinámica más flexible y enriquecedora para todos.

En ese sentido, acordamos con Corral:

Quien ejerce el gobierno de una institución, como es en nuestro caso, no necesariamente es el que conoce más un tema sobre el que se debe adoptar una decisión, por ejemplo, o está en posición de intervenir sobre otro. En algunos casos oficiará de principiante guía y en otras de acompañante, sabiendo que si se propone la construcción de un espacio político de opinión, de circulación de la palabra y de puesta en acto de la capacidad de iniciativa de todos y cada uno no es para reproducir las relaciones de poder ya existentes en cualquier organización. (Corral, 2019, p. 115)

Resignificar este concepto de asesoramiento, plantearlo desde otro lugar, corremos de pensarlo como una ayuda condescendiente, entre el que más sabe y el que menos, es uno de los modos que hemos encontrado en los que el ejercicio de nuestra práctica se plantea re-pensar lo normado desde sus intersticios. Una forma

de inaugurar, en palabras de Frigerio (2019), de hacer de lo que hay y con lo que está otra cosa.

Como afirmamos antes, el rol también se construye a través de las relaciones o vínculos que establecemos con los otros. “El rol es relacionista” dice Dubet (citado por Nicastro 2017, p. 60), depende, entre otras cosas, de la capacidad de relacionarse con los otros roles. De modo tal y retomando nuestra narrativa, nos preguntamos: ¿cómo nos relacionamos como equipo de gestión con los demás actores institucionales?

En el tercer dispositivo pedagógico -“Capturar lo fugitivo”- comentamos cómo llevamos a cabo las observaciones de las clases. No ignoramos que, a pesar de tratarse de observaciones participantes, nuestro lugar no deja de ser el del observador que ocupa una posición asimétrica, de modo tal que el vínculo que se construye con el docente observado nos abrirá nuevas posibilidades o las clausurará.

Creemos importante resaltar en este punto que la elección de la observación participante por parte del equipo obedece, entre otras cosas, al hecho de que entendemos que participamos para observar y observamos para participar y que involucramiento e investigación, tal como lo plantea Rosana Guber (2005), no son opuestos sino parte de un mismo proceso de conocimiento social.

Podríamos decir que esta forma de participar nos permite compartir desde adentro la experiencia de clase con el docente. Estar adentro significa, entre otras cosas, que formamos parte de un mismo proyecto institucional, que nos encontramos inscriptos en un tronco común, y compartir esta común membrecía nos permite poder pensarnos ya no como uno compacto sino todos uno.

Por otro lado, decíamos que estas observaciones cobrarán sentido si se reflexionan conjuntamente con los docentes. Es por eso que luego de las mismas dialogamos, intentando que en estos encuentros dialógicos la posición de vicedirectora no se base ni en papeles, privilegios institucionalizados, suposiciones, sino que sea un intercambio comunicativo en el que se reconocen diferencias en conocimiento y experiencia, donde se admita que las relaciones de autoridad

cambien en el tiempo y de un tema a otro, donde se manifiesta reciprocidad y respeto dejando que cada una de las partes hable y escuche. De este modo se establece una relación dialógica que, al decir de Burbules, “engloba a las partes que intervienen en él y las reúne en un espíritu de interacción que ellas, individualmente, no gobiernan o no dirigen del todo” (Burbules, 1999, p. 40).

A diferencia de otras formas de comunicación, como charlar, argumentar, negociar o cualquier otra, el diálogo se dirige siempre al descubrimiento, a una comprensión nueva. Por eso Burbules lo define, en la acepción que hacemos propia, como una relación comunicativa pedagógica.

Construir una relación dialógica significa poder mantener en suspenso muchos puntos de vista, y al mismo tiempo trabajar en la construcción de un significado común. Para ello, el respeto, la confianza y el interés por el otro constituyen el punto de partida dentro de esta relación, con miras a superar la desconfianza, los miedos y las dudas que surgen de la posición asimétrica que ocupamos. Como equipo de gestión asumimos el compromiso de trabajar por el cuidado del otro, comprendiendo que más allá de sus creencias, valores, posicionamiento que hacen a su singularidad, ese “otro” es alguien que no sólo debo reconocer, sino con quien debemos cohabitar y cobijar.

En suma, podemos concluir que el rol de vicedirectora es un lugar formal que se ocupa en la estructura organizativa de las escuelas, con funciones determinadas y establecidas por la normativa que lo regula. Además, es portador de modelos y concepciones asociados a mandatos históricos y que despierta cierto imaginario en docentes, padres y alumnos.

En las prácticas cotidianas, desde la vicedirección también ponemos en juego aspectos de nuestra propia personalidad, significados construidos en nuestra biografía profesional y trayectoria social, concepciones y representaciones ligadas a la posición que se ocupa en un contexto institucional determinado.

En nuestro caso, la figura de la directora, que tiene el cargo en la institución desde el comienzo, también ha prefigurado un perfil para este lugar de gestión.

Además, estas prácticas se construyen ante situaciones y sujetos de manera activa, como lo expresa Southwell , de un modo “contingente, no previamente ‘cartografiada’ ni estable, que se produce *en* la relación y no de modo previo y que genera también una posición (contingente y no previamente establecida) en aquellos con quienes se vincula” (Southwell, 2014, p. 20).

Por consiguiente, creemos que nuestras prácticas se construyen en el interjuego entre los marcos legales que estipulan la función de los directivos en las instituciones educativas, los vínculos o relaciones que establecemos con los diferentes actores institucionales y nuestro desempeño, ligado a nuestra trayectoria, mirada, posicionamiento. Se trata de prácticas complejas y dinámicas que se configuran en el día a día y que muchas veces implican idas y vueltas, avances y retrocesos, continuidades y quiebres, pero que reconocemos que forman parte de nuestro trabajo. Es necesario que medien tiempos de construcción de la posición propia y “hacer oficio”, en el sentido de una acción inacabada en permanente movimiento.

Por eso, en la medida que estas prácticas se construyen en la tensión entre el rol y nuestro desempeño u oficio, hemos apostado a la narrativa de nuestra experiencia como uno de los caminos que nos permite captarlas. Supone no sólo adentrarnos en el terreno de lo que acontece en un contexto particular y en situaciones específicas. También implica una dimensión subjetiva en la que se ponen en juego nuestros modos de significar la realidad.

### **3.3 Autoridad y poder**

*Autoridad de aquel que llegó antes, y autorizado a estar entre los hombres, inaugura y manda en tanto dispone (y pone a disposición) los medios de orientación o regula el acceso al fondo común de conocimientos.*

Antelo, 2015

En este apartado nos proponemos pensar los conceptos de autoridad y poder desde nuestro lugar de vicedirectora. En este sentido, creemos que se vuelve indispensable reescribir el concepto y la (nuestra) experiencia de autoridad, de modo de plantear-nos un desafío conceptual y propio de nuestras prácticas.

Un ámbito donde la autoridad necesariamente se instala como lugar indispensable es, sin duda, el educativo. Abordar esta categoría no es tarea sencilla ya que constituye un concepto elusivo, que no se deja atrapar ni es fácil de encajar en los límites de una definición. Por ello es que podemos referirnos a la autoridad como lo que Mieke Bal llamó “un concepto viajero” (Porrás, 2016, p. 8).

Para empezar, queremos dejar en claro que el término autoridad supone remitirnos a diferentes campos del conocimiento, en los que este concepto aparece (en cada uno de ellos) de un modo dispar, aunque sin estar desconectados completamente entre sí. Intentaremos acercarnos a una aproximación de este término desde una perspectiva política y educativa, estableciendo en qué consiste y con qué no se lo debe confundir.

Podríamos provisoriamente definir autoridad como el tipo de relación de obediencia que se caracteriza por ser asimétrica y sustentarse sobre el reconocimiento de parte de quienes obedecen o hacen caso. Para Arendt

la relación autoritaria entre el que manda y el que obedece no se apoya en una razón común ni en el poder del primero; lo que tiene en común es la jerarquía misma, cuya pertinencia y legitimidad reconocen ambos y en la que ambos ocupan un puesto predefinido y estable. (Arendt, 1996, p. 102)

Teniendo en cuenta el concepto planteado de esta manera, nos preguntamos: ¿cómo construimos nuestra autoridad como directivos desde la asimetría de las posiciones? ¿Qué es lo que legitima nuestro lugar como vicedirectora en esta institución? En un contexto social en donde existe una crisis de autoridad que se acentúa en el terreno de la educación, ¿cómo pensamos este concepto, como lo aprehendemos desde una posición positiva que rompa con los prejuicios que recaen sobre él?



Entendemos, como equipo de gestión de nuestra institución, que la autoridad no constituye una facultad de los que lo conformamos, sino que esta relación asimétrica se forja, mantiene y renueva entre los directivos y los diferentes actores institucionales. La asimetría/autoridad no depende sólo de los roles anteriormente definidos, tampoco de lo que somos o de lo que sabemos, sino que lo que liga u obliga es la misma relación que se construye.

Tal como lo planteamos a lo largo de nuestra narrativa, en algunos casos los docentes que conocen más sobre una determinada temática toman decisiones en relación con las mismas. Estas situaciones no atentan contra nuestra autoridad como directivos, ya que entendemos que ésta se legitima por la responsabilidad que nos compete.

Todo esto nos conduce a interpelarnos acerca de otro aspecto: ¿de qué somos responsables y ante quién? En primer lugar, somos responsables del cuidado y mantenimiento del mundo, aquello que Arendt (2009) denominó *amor mundi*, lo cual nos lleva a trabajar para preservar la trama en la que nos insertamos. Es una responsabilidad que se extiende tanto hacia el pasado -responsabilidad de preservar el legado que recibimos-, pero también hacia el futuro, puesto que tenemos la responsabilidad de mantener ese mundo para las nuevas generaciones, para los recién llegados (Arendt, 2016). Es muy conocida la bella expresión que adquiere esta doble responsabilidad en *La crisis de la educación*:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y de los jóvenes sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 2016, p. 208)

La responsabilidad tiene un fuerte componente intersubjetivo: se responde ante alguien o ante un colectivo. Es decir, somos responsables porque respondemos ante otros, por otros y por algo. Respondemos frente al mandato institucional

garantizando la inscripción de los sujetos en el territorio de lo común, como también a través de la transmisión de una herencia. Respondemos ante el gobierno de la universidad en relación con nuestro proyecto institucional que se sustenta sobre los principios reformistas, garantizando que las propuestas de trabajo de los docentes se inscriban en este proyecto común. Respondemos a los docentes acompañando en la construcción de sus propuestas didácticas pedagógicas y en sus prácticas de enseñanza. Respondemos, también, ante las familias en relación con los procesos de aprendizaje de los alumnos.

De esta manera, podríamos decir que desde este posicionamiento recuperamos del concepto de autoridad el carácter de *augere*, verbo latino que significa “hacer crecer, aumentar, amplificar”, ya que es a través de nuestra respuesta desde el lugar de responsabilidad que hacemos crecer, aumentamos o amplificamos aquello de lo que somos responsables. Fundamos y sostenemos, garantizando y protegiendo el territorio de lo común. Somos guardianes del legado y responsables de mantener ese mundo para las nuevas generaciones, a la vez que se lo entregamos para que ellos hagan lo propio en su momento.

Crear dispositivos que nos permitan hacerlos colectivos en un espacio común es una forma de preservar lo colectivo, la pluralidad, pero también asumir que somos responsables de aquellos con los que compartimos ese espacio común. Decidir qué constituye lo valioso de ser enseñando es una forma de preservar la memoria. Por eso, para Arendt, “en la educación, esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de la autoridad” (Arendt, 2016, p. 201).

Pero, por otra parte, cuando desde los dispositivos pedagógicos caminamos juntos con los docentes, acompañando sus prácticas, pasamos la autoridad a otros, autorizando o validando como tutor el recorrido propio de esos docentes. Podemos proponer como ejemplo de esto un dispositivo tan habitual, de tanta tradición en las escuelas primarias, como es la observación, pensada en las instituciones como supervisión. Este dispositivo se resignifica hacia el interior de nuestra institución educativa, en la medida en que concebimos el ejercicio de la observación desde un lugar de acompañamiento, realizando sugerencias de material teórico, de reflexión acerca de ciertos tópicos, generando así validez y en cierto modo autorizando esas

prácticas del docente. Y aquí coincidimos con Agamben, quien en su lectura arqueológica del concepto afirma que el maestro “pronunciando la fórmula *auctor fio*, le provee al pupilo la autoridad” (Agamben, 2017, p. 187). *Auctor fio*, en el sentido en que la autoridad es legítima porque pasa a otro, se instala en la dimensión del garante que autoriza. Entendemos que acompañar desde la asimetría es validar como guía o tutor el recorrido del otro, acordando con Arendt en que el *auctor* es el que inspira, sin someter.

Continuando con nuestro análisis, también coincidimos con Arendt (1996) acerca de que es necesario disociar de este concepto las nociones de poder y autoritarismo y apostar a recuperar la dimensión política que en un momento histórico lo conformó.

La autoridad, a diferencia del poder, no se puede forzar, depende de una concesión. Son los “otros” quienes otorgan un tipo de reconocimiento para que un sujeto adquiera la consideración de autoridad. Podríamos decir que ésta no se posee, es entregada o reconocida por los demás. El hecho de que la misma se sustente sobre ese reconocimiento de quienes obedecen le imprime un carácter de fragilidad. Desconocer el rol de los “otros” en esta relación e imponerla unilateralmente implicaría caer en un acto de poder y autoritarismo.

Para Kojéve, “la autoridad es la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otros), sin que esos otros reaccionen contra él siendo totalmente capaces de hacerlo” (Kojéve, 2005, p. 17).

A través de nuestra narrativa podemos decir que los dispositivos pedagógicos creados, que nos permiten como equipo de gestión establecer una relación dialógica con los docentes en los espacios de encuentro, acompañarlos desde los márgenes en la construcción de su propuesta didáctica pedagógica, sostener, escuchar, guiar, no sólo apuntan a fortalecer las prácticas de enseñanza sino también a nuestro reconocimiento como autoridad, sin que esto implique dejar de lado las jerarquías.

Esta autoridad podrá generar transformaciones en el otro si las partes que participamos en esta relación nos responsabilizamos por un trabajo común.

Sin clausurar y con la idea de movilizar nuestro pensar, nos preguntamos como educadores “¿amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y de los jóvenes sería inevitable?” (Arendt, 1996, p. 208).

Quizás se trate, en palabras de Hannah Arendt (1996), de nuestra capacidad humana de situarnos como seres únicos ante el mundo y de mirar o percibir lo que nos rodea con una mirada siempre nueva.

Pero ese mundo que siempre espera a los recién llegados contiene tanto una herencia como la posibilidad de lo nuevo. Por eso, al ejercer autoridad volvemos a activar esa fuerza de recomenzar, que trasciende a esa relación que definimos como asimétrica y que es el fundamento último de su legitimidad.

Se trata de responder por las consecuencias de un acto -o actos- pasado, transmitiendo a la vez esa potencia en la libertad de actuar.

Hablar o actuar con autoridad es hacerlo en relación con lo que a uno lo precede, situándose no como transmisor de lo mismo sino posibilitando que eso recomience, de un modo distinto, en un nuevo tiempo. Entonces la autoridad –en última instancia medida de esa respuesta en la brecha del tiempo y en relación con el comienzo– es una posición. No se trata de un atributo; según lo vemos no se posee autoridad, se actúa, se toman decisiones desde un lugar de autoridad. (Corral, 2019, pp. 31-32)

El desafío es pensar y contribuir a la construcción de modos de convivencia y de trabajo en los que la autoridad se piense como un ejercicio, complejo, de habilitación del otro y donde el otro también habilita, como un lugar plural de asunción de responsabilidades en un marco de confianza, “confianza emancipadora” para ambos dirá Cornú (2017, p. 107).

En otras palabras, no podemos pensar a la autoridad como un ejercicio individual, como la tarea de uno en particular o como aquel mandato que se dirige desde uno – que decide, determina, exige– a otro que acepta, obedece, responde (o se rehúsa a todo esto). Situaremos a la autoridad en una trama de encuentros, allí donde al menos dos –en relación asimétrica– entrelazan sus subjetividades en un tiempo y

espacio cultural, histórico, social en común, para perpetuarlos y recrearlos .y en la que una de las partes asume el lugar de quien responde por lo que los trasciende. En educación, por las herencias que esperan a los nuevos –en términos de cultura y de contenidos a enseñar entre otras cosas– y por la tarea de transmitirles la libertad de recomenzar. En cada institución, por sus mandatos fundacionales (Frigerio y Poggi, 1992 p. 20) y por los actos pasados en los que se inscribe. En la nuestra, escuela creada por una Universidad pública, no sólo por todo aquello de lo que nos hacemos responsables en educación primaria, sino por lo que supone reconocernos universitarios. En palabras del entusiasta Manifiesto Liminar de la Reforma de 1918:

El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios, no sólo puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la substancia misma de los estudios. La autoridad en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando.

# Conclusiones

En este trabajo nos propusimos identificar las prácticas que llevamos adelante desde el cargo de vicedirectora de la Escuela Primaria de la Universidad Nacional del Litoral, poniendo el eje en la propia experiencia adquirida en un cargo que no tenía antecedentes y que desde el momento en que formamos parte del mismo está en constante revisión y construcción.

Narrar nuestras prácticas de gestión desde el cargo de vicedirección excede la intencionalidad de informar acerca de una tarea que supone pasos, procedimientos, modos de hacer regulados y ordenados. En este trabajo en particular esto significó mirarse a uno mismo trabajando, pensando, tomando decisiones implicado en las distintas escenas educativas, las cuales incluyen un “conjunto de instancias subjetivas, intersubjetivas, habitadas en espacios, tiempos, formas de organización que comportan posiciones institucionales, que incluyen objetos y maneras de relacionarse con los objetos, formas de enseñanza, de aprendizaje, de vivir-con-otros” (Greco, 2017, p. 2).

Tomarnos el tiempo para repensar y escribir nuestro trabajo cotidiano vinculado con la gestión educativa también fue significativo para construir una identidad y definir cuestiones vinculadas con el rol que ocupamos en esta institución, poniendo en tensión esta experiencia con aquellas categorías teóricas que nos permitieron pensar y proporcionarle un anclaje teórico a nuestras prácticas.

De este modo, si pensamos en la educación como un acto que implica inscribir a los sujetos en lo común y distribuir las herencias, designando al colectivo como heredero, no podemos pensar que nuestra gestión se reduzca simplemente a administrar los recursos y organizar las diferentes actividades para afrontar la realidad cotidiana. Por consiguiente, consideramos fundamental recuperar el carácter político de los cargos directivos, entendiendo que no sólo tomamos decisiones en la inmediatez, sino que como equipo proyectamos a futuro porque nuestras acciones marcan un rumbo a seguir.

La gestión como gobierno, como acto político, no puede separarse de la búsqueda y de la decisión de crear una trama de condiciones necesarias para que las escuelas puedan seguir siendo instituciones privilegiadas para la transmisión de cultura y la construcción de ciudadanía, donde se tejen y refuerzan lazos sociales y se enriquece la experiencia de los niños y niñas. Es decir, lo que nos interesa es posicionarnos y decidir en pos de contribuir a garantizar los derechos de los chicos, ubicar a la escuela en la mejor posición de construcción de su colectivo y reforzar los lazos.

Así, siendo responsables del proyecto educativo que tiene como eje la enseñanza, tomamos la decisión política de centrar la mirada en las prácticas, que constituyen en sí mismas un problema político. Para ello es que intentamos constantemente generar las condiciones tanto materiales como simbólicas para que esas prácticas se produzcan, con la finalidad de garantizar el ejercicio del derecho a la educación.

Desde nuestro lugar en la vicedirección, y en esta construcción del rol, consideramos fundamental el acompañamiento en esas prácticas de los docentes estableciendo diferentes dispositivos en los que nos encontramos en una relación asimétrica dentro de la cual apostamos a sostener una igualdad y un respeto por la palabra y experiencias del otro.

En este sentido, es que construimos un lugar de autoridad que se legitima, por un lado, desde la responsabilidad, en tanto como vicedirectora siempre se responde por algo, por los otros (miembros de la institución educativa), por el mandato fundacional de la escuela y de la universidad misma, como también por el proyecto institucional de la escuela que hay que sostener y revisar continuamente. Por el otro, concebimos a lo largo del trabajo la noción de autoridad en relación con posicionarnos desde un acompañamiento a los docentes, autorizándolos, brindándoles confianza en su práctica; y en este intercambio se legitima nuestra autoridad en la medida en que se sienten autorizados y podemos transmitirles una cierta libertad de acción.

Por último, tuvimos la convicción desde el momento en que hicimos este recorte de objeto que este trabajo podría ser un comienzo para sentar las bases de la configuración del rol de vicedirectora en este marco institucional particular, con la

complejidad de dimensiones que abarca (política, pedagógica, organizacional, entre tantas otras), dejando establecidos algunos lineamientos y varias cuestiones abiertas a seguir siendo debatidas a futuro, pero siempre tendiendo hacia la construcción de un espacio común que trascienda lo puramente organizacional. Nos propusimos entonces dejar explicitadas algunas políticas institucionales, que puedan tener un impacto en las políticas públicas.

Creemos que este objetivo ha sido tal vez alcanzado; en la búsqueda, descubrimos el papel de narrador que Benjamin describió como nadie y que nos enriqueció de manera imprevista, tanto como esperamos que haya enriquecido nuestro trabajo:

Diríase que una facultad que nos pareciera inalienable, la más segura entre las seguras, nos está siendo retirada: la facultad de intercambiar experiencias.

Una causa de este fenómeno es inmediatamente aparente: la cotización de la experiencia ha caído y parece seguir cayendo libremente al vacío. (Benjamin, 2017, p.27)

La (re)escritura de experiencias convoca otros, nuevos sentidos, los abre y multiplica, no es lineal, no produce información ni opinión; al igual que la experiencia atraviesa subjetividades produciéndolas (Larrosa, 2003). En ella no hay sujeto previo que la anteceda, así como tampoco lo hay en la escritura. Emerge en el recorrido, reconfigura a quien venía siendo, cobra vida en medio de las escenas que relata. Tal como plantea Greco, citando a Foucault, escribimos para volvernos otros de los que somos.



A teal-colored triangle with a white border, pointing towards the right, located on the left side of the page.

***REFERENCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS***

# Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2017). *Lo que resta de Auschwitz: el archivo y el testimonio*. CABA: Adriana Hidalgo.
- Andretich, G. (s.f.). *Pensando las instituciones educativas*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Nuevamerica.
- Antelo, E. Variaciones sobre autoridad y pedagogía. Primera parte. Padre del Aula. Sarmiento mortal. Recuperado de <http://www.estanislaoantelo.com.ar/index.php?textos/ensayos/>
- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Annunziata, R. (2016). La democracia exigente. La teoría de la democracia de Pierre Rosanvallon. *Revista de Investigación Social*. Vol 13 (30), 39-62.
- Arendt, H (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (1996). Qué es la autoridad. En *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios de reflexión política* (pp. 101-153). Barcelona: Península.
- Arendt, H. (2005). *La promesa de la política*. Barcelona: Austral.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Arendt, H. (2016). La crisis de la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política* (pp. 185-208). Barcelona: Península.
- Arendt, H. (2019). *¿Qué es la política?* Buenos Aires: Ariel.
- Barros, F. y otros (1918). *Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba*. Córdoba, Argentina. Recuperado de <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>
- Bavaresco, P.; Ibaló, C.; Marturet, M. y Torchio, R. (2010). *El trabajo del director y el proyecto de la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Benjamin, W. (2017). *El narrador*. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.

- Bianco, I. (2012). La investigación biográfico-narrativa o el desafío de descolonizar nuestra mirada. *Revista de educación*, 4, 89-99. Recuperado de [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/88/151](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/88/151)
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
  - Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Bolivar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos*. Universidad de Granada, España. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/282868267\\_Metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_biografico-narrativa\\_Recogida\\_y\\_analisis\\_de\\_datos](https://www.researchgate.net/publication/282868267_Metodologia_de_la_investigacion_biografico-narrativa_Recogida_y_analisis_de_datos)
- Bordelois, I. (2003). *La Palabra Amenazada*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Britos, M.P.; Ugalde, M. y Baudino, S. (2002). *Método y juego. Experiencias del trabajo intelectual*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Canciano, E. y Serra, M.S. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Cantero, G; Celman, S.; Ulla de Costa, Z. y otros (1998). *La gestión escolar en condiciones adversas*. (Informe final). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná: UNER.
- Carranza, A. (2005). Escuela y gestión educativa. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Vol 5 (7), 87-104.
- Castoriadis, C. (1998). *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Buenos Aires, Argentina: Neva Visión.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Coria, A. y Edelstein, G. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

- Cornú, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (Coords.). *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo* (pp. 101-109). Buenos Aires: Noveduc.
- Díaz, N. (2019). *Comienzos de un diálogo: supuestos de lo que ocurre en las aulas de la primaria UNL* (Documento de trabajo inédito). Escuela de Nivel Inicial y Primario Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio G. y otros. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (p. 19-26). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cornú, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (Coords.). *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo* (pp. 101-109). Buenos Aires: Noveduc.
- Corral, L. (2019). *Decidir en educación: una perspectiva política y poética*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Derrida, J. (1997). *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Proyecto A Ediciones.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Diker, G. y Frigerio, G. (2010). Prólogo. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *Educación: ese acto político* (p. 7-9). Buenos Aires: Del estante editorial.
- Dussel, I. (2010). Pensar la escuela y el poder después de Foucault. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *Educación: ese acto político* (pp. 183-191). Buenos Aires. Del estante editorial.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2009). Líneas para el debate. *El Monitor de la Educación*, 20 (5ta), 26-28. Recuperado de [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor\\_2009\\_n20.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2009_n20.pdf)
- Edelstein, G. (2006). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En de Camillioni, A.W.; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Elgueta, V.M. (2013). Preeminencia de la planificación: las prácticas de escritura en educación. *Confluencia*. Año 6, Nro. 13, p. 353-377.

- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores Argentina.
- Freire, P. (2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI editores Argentina.
- Frigerio, G.; Poggi, M. y otras (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio, G. (2010). En la cinta de Moebius. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *Educación: ese acto político* (p. 11-32). Buenos Aires: Del estante editorial.
- Frigerio, G. (1 de marzo de 2018). Entrevista con Facundo Franco. Recuperado de <https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2018/3/segun-graciela-frigerio-antes-que-hacer-enfasis-en-contenidos-y-saberes-la-educacion-deberia-priorizar-la-relacion-de-los-sujetos-con-ambos/>
- Frigerio, G. (7 de septiembre de 2019). Entrevista con Mirta Goldberg. *Las Instituciones y los oficios de lazo*. (Programa: Caminos de tiza). Argentina. Televisión Pública Argentina.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze y Agamben. *A Parte Rei* (74), 1-8 <https://www.aacademica.org/luis.garcia.fanlo/2>
- García-Garduño, J.M.; Lopez-Gorosave, G. y Slater, C.H. (septiembre, 2009). Las prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas. El caso de Rebeca. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, México. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_14/po-nencias/1383-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/po-nencias/1383-F.pdf)
- Greco, M. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Greco, M. (2017). Escritura y autoridad. Narrar escenas educativas en la construcción de una autoridad emancipatoria. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*. Vol. 2, p. 1-12.
- Guber, R. (2005). *El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

- Itkin, S. (2004). Entrevista a Graciela Frigerio. De la Gestión al Gobierno de lo Escolar. *Novedades Educativas*, 159, 6-9.
- Jackson, Ph. W. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kojève, A. (2005). *La noción de autoridad* (Heber Cardoso, trad.). Buenos Aires. Nueva Visión.
- Kuhn, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes en la educación del futuro*. Paris, Francia: UNESCO.
- Mouffle, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical* (Marco Aurelio Galmarini, trad.). Barcelona: Paidós (original de 1993).
- Murillo Arango, G.J. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Nicastro, S. (2006). Trabajar de director o sobre un hacer en situación. *XXI Revista de Educación*, 8, 61-68. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2023/b15167331.pdf?sequence=1>
- Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 1-10. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42525/24434>
- Nicastro, S. (2010). La cotidianeidad de lo escolar como expresión política. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *Educación: ese acto político* (pp. 211-223). Buenos Aires: Del estante editorial.
- Nicastro, S. (2014). La formación de directores. Un modelo centrado en el análisis de las prácticas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (5), 119-133. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2831/3048>
- Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela: análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

- Perez Bernal, A. (2018). *Narración, resistencia y sentido en Hannah Arendt y Gilles Deleuze*. Universidad Autónoma del Estado de México, México. Recuperado de <http://www.revistavalenciana.ugto.mx/index.php/valenciana/article/view/411>
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Colofón-Graó.
- Poe, E.A. (2015). *Marginalia* (Leonardo Villarroel, trad). Santiago: Montacerdos.
- Ponce, I. (2012). *Monográfico: Redes sociales educativas*. Observatorio Tecnológico Ministerio de Educación de España. Disponible en: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/component/content/article/1043-redes-sociales?showall=1>
- Porras, E.S. (2016). *Hannah Arendt: Una lectura desde la autoridad* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Pozner, P. (2000). *Gestión educativa estratégica*. (Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa / Módulo N° 2). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Ramos, A.E. (2014). *Entrevista con Chantal Mouffe*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v21n2/0104-5970-hcsm-21-2-0749.pdf>
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: FCE.
- Rodríguez Zamora, N.A. (2008). *El perfil del director de escuela primaria y sus efectos en el desempeño escolar. Tres casos en Chilpancingo, Gro.* (Tesis de maestría). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. México. Recuperado de [https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/568684/DocsTec\\_6451.pdf?sequence=1](https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/568684/DocsTec_6451.pdf?sequence=1)
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. (M. A. Galmarin, Trad.). Barcelona: Anagrama (original de 2012).
- Souto, M. (2006). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Camillioni, A.W.; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 117-155). Buenos Aires: Paidós.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). *El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas*. Educación, lenguaje y sociedad. Vol 11 (Nro. 11). Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491/1501>

- Terigi, F. (2017). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 191-201). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Noveduc y Cem.
- Todorov, T. (2011). *Nosotros y los otros*. Buenos Aires: Siglo 21.
- Universidad Nacional del Litoral (2012). Diseño Curricular Ampliado de la Escuela Primaria de la Universidad Nacional del Litoral. Resolución Honorable Consejo Superior UNL 421/12. Santa Fe, Argentina: Autor.
- Zemelman, H (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto Pensamiento y Cultura de Latinoamérica.

Imagen de cubierta:

*Drawing hands* (Litografía). M.C. Escher, 1948. Museo Escher, La Haya.

### **Normativa**

- Acuerdo Escolar Interno Escuela Secundaria UNL.
- Convenio Colectivo de Trabajo entre el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y CONADU, CONADU HISTORICA, FEDUN, FAGDUT, UDA, CTERA. Expte1619697/14. Buenos Aires, 21 de mayo de 2015.
- Decreto 4720/61. Reglamento General de Escuelas Primarias. Santa Fe, 19 de mayo de 1961.
- Decreto Provincial 456 /86. Santa Fe, 27 de febrero de 1986.
- Estatuto de la Universidad Nacional del Litoral Resolución A.U. 04/12, aprobado en Sesión Extraordinaria de la Asamblea Universitaria, Santa Fe, 4 de octubre de 2012.
- Reglamento General de los Establecimientos de Pregrado de la UNLP. Consejo Superior, La Plata, 2012.
- Reglamento General Escuela Industrial Superior. Expte. 280.993.
- Reglamento Orgánico de la Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja de la UNL. 2001.
- Resolución 242/06. Consejo Superior de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 12 de octubre de 2006.
- Proyecto Educativo Institucional Jardín La Ronda.