

Posiciones de supervisión escolar, investigación- formación-acción docente y cambio educativo. Un estudio en caso en la provincia de Buenos Aires.

Autor:

Caressa, Yanina

Tutor:

Suárez, Daniel H.

2019

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

Posgrado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Facultad de Filosofía y Letras

Secretaría de Posgrado

Maestría en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

TESIS DE MAESTRÍA

Posiciones de supervisión escolar, investigación-formación-acción docente y cambio educativo. Un estudio en caso en la provincia de Buenos Aires.

Tesista: Lic. y Prof. Yanina Caressa

Director de Tesis: Dr. Daniel H. Suárez

Codirector de Tesis: Dr. Alejandro Vassiliades

Buenos Aires, diciembre de 2019

Resumen

Esta tesis tiene como propósito describir densamente y comprender los movimientos, desplazamientos, tensiones y articulaciones que tienen lugar cuando redes de investigación-formación-acción docente centradas en la elaboración de relatos de experiencias pedagógicas se entraman con la red escolar. Específicamente, la mirada se centra en los modos en que estas experiencias ponen en tensión las posiciones de los/as supervisores/as/inspectores/as dentro del campo pedagógico y las singulares tramas que se crean y recrean cuando la identidad *supervisiva*, asociada a una determinada posición, se ve resignificada.

A partir del estudio en profundidad de una experiencia de investigación-formación-acción co-participada que involucró a docentes, directoras, inspectoras, funcionarios/as de la Jefatura de Región Educativa Número Tres de La Matanza e investigadores/as formados/as y en formación de la Universidad de Buenos Aires entre los años 2013 y 2015, interesa indagar las posiciones que las supervisoras construyen en el marco de su participación como coordinadoras de colectivos de docentes narradores/as, buscando comprender y analizar los modos en que ellas asumen, viven, piensan y reflexionan su tarea en ese contexto, así como las tensiones, disputas, movimientos y negociaciones que se generan frente a la *posición supervisiva* históricamente construida y regulada al interior de la red escolar.

De modo general, esta producción pretende contribuir a los debates en torno al cambio educativo aportando a su comprensión como proceso complejo, contingente, dinámico y multideterminado. Específicamente, busca abonar a la apertura de las discusiones políticas y teóricas alrededor de las posibilidades de impulsar movimientos de transformación en el marco de las prácticas docentes y las regulaciones de su trabajo, así como, en el campo de la formación y del desarrollo profesional, y los modos en que estos movimientos de transformación (especialmente cuando son impulsados por docentes, directores/as e inspectores/as) son vividos, apropiados y resignificados por los sujetos.

Agradecimientos

Esta tesis es el resultado de un proceso colmado de encuentros, conversaciones, acompañamientos, lecturas, voces y ecos. Aquel entramado, que movilizó pensamientos y suscitó reflexiones, convirtió este recorrido en una experiencia colectiva.

Por eso quiero agradecer especialmente a Daniel Suárez y Alejandro Vassiliades por hacer de la dirección de esta tesis un acto de generosidad.

A Daniel por su acompañamiento. Por interpelar(me) con sus comentarios, por guiar el proceso. Por abrirme las puertas de la documentación narrativa y enseñarme la potencia del dispositivo para la reflexión, investigación e intervención pedagógica. Por invitarme a formar parte de la experiencia en La Matanza sobre la que versa esta tesis.

A Alejandro, en primer lugar, por aceptar ser mi codirector de tesis. Por sus lecturas interesadas y rigurosas. Por los textos que me acercó y por darme el espacio para ir en búsqueda de otros.

A ambos les agradezco por comprender mis tiempos, por alentarme y apoyarme siempre.

A los/as compañeros/as de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. Especialmente a Paula, Agustina y Gladys por ser sostén y escucha en aquellos momentos en que la tesis parecía inalcanzable. Por las risas compartidas, por las charlas irreproducibles, por estos años de construcción colectiva del conocimiento.

A Maru con quien compartí la maravillosa experiencia de formación en la Maestría. Por su amistad y su generosidad. Por los encuentros presenciales y virtuales que siempre movilizaron reflexiones. Por su militancia que admiro profundamente.

A Darío por los momentos de diálogo y escrituras en los que imaginamos otros modos de educación y soñamos escenarios posibles.

A “Las Lic. en Educación”: Celes y Caro. Por nuestra amistad perdurable, por las anécdotas de Puán que compartimos como tesoros.

A la Universidad de Buenos Aires, en especial a la Facultad de Filosofía y Letras, mi querida Filo, por permitirme formarme desde perspectivas críticas, plurales y comprometidas. A quienes son y fueron parte del Proyecto UBACyT y al equipo de Cátedra de la materia “Educación II”. Por hacerme un lugar, enseñarme el oficio docente y acompañarme en la

experiencia de investigar. En especial a Dora González, Sofía Thisted, Lucía Caride, María Inés Maañon y Gabriel Brener.

Al equipo de la Maestría en Educación: “Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas”, a sus profesores y profesoras y sus estudiantes por los aportes, los intercambios y la rica experiencia de formación compartida.

Al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA), especialmente a mis compañeros/as becarios/as por los ateneos, los espacios de intercambio, las jornadas y el trabajo compartido.

Al grupo de escritura que supimos construir con Maga y Shirly. Por los comentarios e interrogantes que desde la amorosidad inquietan y movilizan. A ellas por las lecturas interesadas y puntillosas. Tengo la certeza de que no hubiera llegado a poner punto final a esta tesis si no hubiera sido por la constancia, el apoyo y el acompañamiento que recibí de parte de ellas. Agradezco a Viole por coordinar estos espacios y compartirnos su conocimiento.

A la generosidad y sabiduría de cada una de las supervisoras que nos convidaron sus historias pedagógicas y aceptaron mi invitación a indagar las experiencias de coordinación de colectivos de docentes narradores/as. En particular a Liliana, Claudia, Nora, Sonia, Mirel, Silvia, Karina, Patricia y Alejandra. A ellas les debo que las preguntas y los problemas que plantea la tesis se hayan configurado y redefinido a lo largo del desarrollo de la investigación.

Al equipo de la Jefatura Regional Número Tres de La Matanza por disponer tiempos, espacios y, fundamentalmente, por construir y sostener condiciones políticas para que el proyecto pueda llevarse adelante. En esa línea, agradezco a María del Carmen Hayet por recibirme con humildad y enseñarme cómo se milita pedagógicamente en el extenso territorio matancero. A ella por imaginar y construir otra educación posible para los y las pibas y pibes del conurbano.

Agradezco a los/as docentes y directoras de La Matanza que aceptaron nuestro convite a documentar narrativamente sus experiencias pedagógicas, pues en ellas se encierra un tesoro de saberes, hallazgos de pareceres, reflexiones y preguntas pedagógicas con y sin respuestas. A cada una y cada uno por imprimir en sus narraciones la incansable lucha por el derecho a la educación.

A mis amigas, por acompañarme y sostenerme en esta aventura. Agradezco a Sol, Ari, Mel y Noe el aliento y el cariño.

A mi familia por comprender mis ausencias y armar red para darme tiempos de escritura. A mis papás, Mariel y Miguel, por apoyar mis sueños y aceptar mi pasión por la educación aunque por momentos les resulte incomprensible. Fundamentalmente por transmitirme el valor de la universidad pública. A mis hermanas por ser las mejores tías que Jana puede tener. A Nilda, Héctor, Carlos y Marta por ser refugio, por cuidarme y consentirme. En especial a mi abuela Marta, por sus resúmenes, por ayudarme con la tarea, por contarme historias de Evita, por venir de Nogoyá a la gran ciudad, fundamentalmente por transmitirme el amor por la docencia, el sueño que no pudo concretar.

A “los Ogando” por abrirme las puertas de su casa. Especialmente, a Mónica y Horacio porque siempre estuvieron allí cuando los necesité.

A Jana, mi hermosa hija, que llegó al mundo cuando finalizaba el trabajo de campo. A ella que mientras escribo estas líneas mira la pantalla de la computadora y me pregunta qué hago y por qué. A ella que desde muy pequeña convive con mis ausencias y acepta que “mami está trabajando”. A ella que me sostiene con sus abrazos y me alienta con sus besos. A ella, por quien intento cada día construir un mundo mejor.

A Juan, por apoyarme y comprenderme. Por el amor, por los proyectos, por la vida juntos.

ÍNDICE

Resumen	2
Agradecimientos	3
Presentación	8
a. ¿Cómo llegué hasta aquí?.....	10
b. De los primeros pasos	11
c. El “caso” como experiencia	15
d. El itinerario de la tesis.....	19
Capítulo 1. Investigar las posiciones supervisivas: aproximaciones conceptuales como aporte a la teoría del cambio educativo.	22
1.1 El campo de los estudios culturales: hacia una revisión de los conceptos de cultura y hegemonía.....	22
1.2 Discurso, identidad y poder: aportes desde el giro lingüístico y el posestructuralismo .	28
1.3 Identidades discursivas. Aportes de las nociones de posiciones de sujeto y posiciones docentes en esta tesis	36
Capítulo 2. La tarea de supervisión escolar: la construcción histórica de la posición y las investigaciones sobre el tema	43
2.1 De aquel momento fundacional: las tareas de inspección en la conformación del estado nacional y el sistema educativo argentino	45
2.2 El rol gerencial de la supervisión escolar: prácticas articuladoras del discurso de la “Transformación Educativa”	55
2.3 La posición de supervisión entre los cambios de la estructura supervisiva, la refundación de la política y la centralidad del derecho a la educación.....	68
2.4 Un recorrido por las investigaciones sobre el tema	75
2.5 ANEXO.....	80
Capítulo 3. Aportes del enfoque biográfico-narrativo en educación: posiciones, experiencias y relatos	81
3.1 Un espacio en construcción: configuraciones de la investigación biográfico-narrativa en educación.	81
3.2 De posiciones narradas: el relato como lenguaje de la experiencia.....	89
3.3 Narrar experiencias pedagógicas como formación e investigación de la propia práctica: el dispositivo de documentación narrativa.....	93
3.3.1 El itinerario y sus momentos	98

Capítulo 4. De caminatas compartidas: la historia de un proyecto de investigación co-participado.....	105
4.1 Los primeros andares: de los antecedentes de la DNEP en La Matanza.	107
4.2 Reflexión sobre la práctica en el nivel inicial en los distritos de Pilar, San Martín y La Matanza.....	113
4.2.1 El desafío de coordinar.....	117
4.2.2 Deconstruir, reconstruir y despojarse.....	119
4.2.3 ¿Qué se puede contar? ¿Qué puedo escuchar?.....	123
4.2.4 Construyendo vínculos de confianza: hacia una comunidad de amparo y cuidado	124
4.3 Hacia todos los niveles y modalidades: la DNEP en La Matanza sale al ruedo.....	126
4.3.1 Seminario-taller: un relato colectivo de coordinación.....	130
4.3.1.a El primer encuentro: entre un LA y un Mí.....	130
4.3.1.b Hacia la con-formación de los colectivos de docentes narradores/as: de cómo “convidar”.....	134
4.3.1.c De lo político y lo incómodo de las experiencias pedagógicas.....	136
4.3.1.d De acuerdos al interior de cada colectivo.....	139
4.3.2 Las instancias de publicación en la DNEP en La Matanza.....	144
4.3.2.a El ateneo.....	144
4.3.2.b El Congreso Pedagógico: su tercera edición.....	151
4.3.2.c El comité editorial.....	155
4.3.3 De un final inesperado.....	168
4.4 Hasta aquí una posible reconstrucción.....	170
Capítulo 5. Estar siendo supervisora, estar siendo coordinadora.....	172
5.1 De posiciones articuladas, tensionadas y opuestas.....	172
5.1.1 Coordinando superviso: un modo de estar allí.....	176
5.1.2 Del poder jerárquico como imposición a la autoridad como construcción.....	178
5.1.3 Ser supervisora, ser coordinadora desde la proximidad óptima o de cómo cruzar el umbral.....	183
Reflexiones Finales.....	187
Bibliografía.....	198

PRESENTACIÓN

La presente tesis se propone describir densamente y comprender los movimientos, desplazamientos, tensiones y articulaciones que tienen lugar cuando redes de investigación-formación-acción docente centradas en la elaboración de relatos de experiencias pedagógicas se entranan con la red escolar. Específicamente, la mirada se centra en los modos en que estas experiencias ponen en tensión las posiciones de los/as supervisores/as/inspectores/as¹ dentro del campo pedagógico y las singulares tramas que se crean y recrean cuando la identidad *supervisiva*, asociada a una determinada posición, se ve resignificada.

La investigación que informa esta tesis desarrolla un estudio en profundidad de una experiencia de investigación-formación-acción co-participada que involucró a docentes, directoras, inspectoras², funcionarios/as de la Jefatura de Región Educativa Número Tres de La Matanza e investigadores/as formados/as y en formación de la Universidad de Buenos Aires entre los años 2013 y 2015. Ese proyecto, que llevó por nombre “*Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en redes de investigación-formación-acción entre docentes, directivos e inspectores de la Jefatura Regional N° 3 del Municipio de La Matanza*”³, tuvo por propósito reconstruir la memoria pedagógica del Distrito a través de la conformación de una red de escuelas y colectivos de docentes que co-investigan sus prácticas pedagógicas, se desarrollan profesionalmente a partir de la elaboración individual y colectiva de relatos de experiencias, e intervienen en el campo educativo mediante estrategias de documentación narrativa de experiencias pedagógicas⁴.

¹ En la presente tesis se utilizarán de modo indistinto las nociones de supervisor/a e inspector/a por ser significadas como sinónimos por parte de las supervisoras/coordinadoras participes del caso estudiado. Si bien la normativa que regula el trabajo de dicha función en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, refiere al cargo de “Inspección”, a lo largo de la tesis optaré por considerarlos como significantes en construcción, cuyos sentidos se articulan de manera precaria, parcial y contingente en el marco de una constante disputa por suturar aquello que entendemos por supervisor/a/inspector/a.

² Tanto en el caso de las directoras como de las supervisoras haré uso del género femenino por ser todas las participantes mujeres.

³ En adelante, DNEP en La Matanza.

⁴Las características de este dispositivo de trabajo pedagógico entre docentes serán desarrolladas en el capítulo tres.

Esta tesis recorta como problema las posiciones que las supervisoras construyen en el marco de su participación como coordinadoras en el caso estudiado. Para ello, se centrará en la indagación y análisis de los modos en que ellas asumen, viven, piensan y reflexionan su tarea en ese contexto, así como las tensiones, disputas, movimientos y negociaciones que se generan frente a la *posición supervisiva* históricamente construida y regulada al interior de la red escolar. Asimismo, interesa explorar los modos en que la experiencia estudiada, en tanto investigación-formación-acción docente que tiene la expectativa de provocar procesos de subjetivación o de reconfiguración de posiciones de sujeto (Laclau, 1996) a partir del desarrollo de una *otra* política de conocimiento para la escuela y los/as docentes, configura interpelaciones que conmueven y habilitan la reconfiguración de las posiciones de supervisión escolar. En otras palabras, me propongo indagar la contribución del proyecto en la redefinición de las posiciones de las inspectoras-coordinadoras⁵ dentro de la red escolar.

Retomo la noción de red escolar utilizada por Elsie Rockwell (2007) a partir de la cual la autora entiende a las escuelas como una construcción social, cultural e histórica. Siguiendo al antropólogo Jan Nesper, Rockwell (2007) propone concebir a las instituciones educativas como “un conjunto de complicadas redes de relación e interacción entre personas y objetos” (p. 27), redes que se reconfiguran constantemente y que están inmersas (articuladas y tensionadas) en relaciones de poder (sociales, políticas, jurisdiccionales, económicas y militares) más amplias. Asimismo, la categoría de “redes” (“redes de relaciones”, “redes de actores”) le permite dar cuenta, en varias de sus producciones, de las posiciones que construyen los sujetos dentro y fuera de la escuela y cómo esos posicionamientos, siempre cambiantes y contingentes, influyen sobre las formas de apropiarse y habitar la cultura escolar. En el marco de esta tesis resulta potente pensar las escuelas y, en consecuencia, el campo pedagógico como un entramado de sujetos, relaciones, discursos, posiciones, regulaciones siempre en movimiento, que lejos de seguir una linealidad se ve atravesado por múltiples temporalidades. Me referiré en este escrito a las redes de investigación-formación-acción docente y a la red escolar con el propósito de dar cuenta de la singular trama de desplazamientos, reposicionamientos, tensiones, negociaciones, articulaciones que se configuraron en el caso estudiado, especialmente, en torno a las posiciones de supervisión-coordinación.

⁵A lo largo de la tesis identificaré como “supervisoras/inspectoras-coordinadoras” a las participantes en el dispositivo de DNEP en La Matanza dando cuenta de su doble -siempre en el marco de esta experiencia- inscripción.

Este trabajo combina criterios, estrategias y recursos propios del enfoque cualitativo e interpretativo, informado en los fundamentos teórico-metodológicos de la etnografía de la educación (Batallán, 1999 y 2007; Rockwell, 2009; Velasco Maillo, García Castaño y Díaz de Rada, 1993 y Woods, 1998) y de la investigación biográfico-narrativa (Alliaud y Suárez, 2011a; Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 1995 y 2000; Delory-Momberger, 2009; McEwan, 1998; Passeggi y Sousa, 2010; Zeller, 1998). Desde dicha perspectiva, he desplegado, a lo largo del trabajo de campo, diversas modalidades de obtención y análisis de la información que permitieron profundizar en las prácticas de recepción, resignificación y apropiación de las inspectoras-coordinadoras involucradas en la experiencia estudiada. Entrevistas narrativas, re-construcción narrativa y etnográfica de los relatos de coordinación producidos por las inspectoras, registros de reuniones, seminarios, encuentros de colectivos de docentes narradores/as, relevamiento, sistematización y análisis del marco legal-normativo que regula el trabajo del cuerpo de inspectores/as tanto a nivel provincial como nacional y análisis de publicaciones realizadas en el marco del caso, conforman el corpus de materiales sistematizados y analizados a lo largo del presente trabajo.

Esta producción pretende contribuir a los debates en torno al cambio educativo aportando a su comprensión como proceso complejo, contingente, dinámico y multideterminado. Específicamente, busca abonar a la apertura del debate político y teórico alrededor de las posibilidades de impulsar movimientos de transformación en el marco de las prácticas docentes y las regulaciones de su trabajo, así como, en el campo de la formación y del desarrollo profesional, y los modos en que estos movimientos de transformación (especialmente cuando son impulsados por docentes, directores/as e inspectores/as) son vividos, apropiados y resignificados por los sujetos.

a. Cómo llegué hasta aquí

“...en la experiencia uno se encuentra a sí mismo. Y, a veces, uno se sorprende por lo que encuentra, no se reconoce. Y tiene que reconstruirse, que reinterpretarse, que rehacerse. Por eso, en los viajes verdaderos, en los viajes en que no todo está pre-visto, uno vuelve transformado”.

Jorge Larrosa, 2003, p. 615

Atravesar la aventura de investigar, parafraseando a María Helena Menna Barreto Abrahão (2004), y alcanzar la producción de esta tesis ha sido, sin dudas, una de las experiencias más significativas de mi vida. Por las huellas que deja ese recorrido. Por lo conmovedor de las vicisitudes superadas. Por lo necesariamente auto-reflexivo que resultó para mí este trayecto, en tanto vuelta hacia la elección de mi carrera, hacia las inquietudes, intereses, interrogantes, lecturas que acompañaron mi formación como Licenciada en Ciencias de la Educación, hacia los caminos que me fueron llevando al lugar donde me encuentro hoy. Porque, siguiendo a Ana Arévalo Vera (2010), investigar es dialogar con uno/a mismo/a, con las propias vivencias que, al conjugarse con lo nuevo, nos modifican. De este modo, puedo afirmar que no soy la misma luego de haber transitado por este proceso, en tanto, la investigación fue una experiencia transformadora. Aquí resultan relevantes las palabras de Contreras y Pérez de Lara (2010) cuando señalan:

Se trata de que investigar, entendido así, es un acontecimiento, una experiencia, algo que vivimos y nos afecta, nos cuestiona, nos pone en crisis, nos enfrenta a nuestro no saber, a nuestro no entender, nos empuja a transformar algo en nosotros para hacer sitio, para dar cabida a eso que nos plantea la experiencia que estudiamos, para intentar ver más allá de nuestro vivir la educación como actividad en la que estamos implicados, comprometidos. Investigar es, pues, una experiencia de aprendizaje. (p. 42)

En efecto, las líneas que siguen dan cuenta de los inicios de dicha experiencia de investigar, recuperan aquellos elementos de mi biografía académica y profesional que han conformado los primeros pasos por el camino que me ha permitido arribar a la presente tesis.

b. De los primeros pasos

Transcurría el año 2007 y me encontraba en las primeras horas de cursada de las materias que daban comienzo a mi formación como Licenciada en Ciencias de la Educación. Mientras buscaba adecuarme a Puán, a sus pasillos, a su lógica cotidiana, aún mantenía las inquietudes respecto a mi elección profesional. No sabía muy bien qué me depararía el futuro – y mi familia me lo recordaba- pero me embarqué con una única certeza -muy poco fundada en aquel momento-: si buscamos transformar la realidad social, sus injusticias y desigualdades debemos empezar por transformar la educación. Los sucesivos años de cursada fueron complejizando aquella premisa. Nuevas inquietudes sobre la escuela, sus

componentes hegemónicos, el trabajo y la formación docente iban emergiendo a medida que recorría las asignaturas.

Promediando la carrera, curso la materia “Educación II. Análisis sistemático de los sistemas de educación formal y no formal”⁶ y surge con más fuerza el interrogante por la posibilidad del cambio educativo y aquellos elementos de la escolaridad que permanecen inamovibles. Este cuestionamiento que merodeaba por mi mente, se nutría de mis recorridas por diversas instituciones educativas (de variados niveles y modalidades) del conurbano bonaerense a partir de mi trabajo en una compañía teatral en la que protagonizaba obras infantiles clásicas; y de mi desempeño como docente de inglés para los primeros grados de una escuela primaria. Durante esos años fui transitando por la paradoja de conocer escuelas muy diferentes entre sí y al mismo tiempo, muy iguales: podía advertir distancias respecto a la población que recibían, la relación con la comunidad, el grupo de docentes, pero había en ellas elementos que no me dejaban dudar de que “eso” era una escuela. La noción de *gramática escolar* (Tyack y Cuban, 2000) y *culturas escolares* (Viñao, 2002) me permitieron comprender esta realidad.

Con esta preocupación por los modos de construcción del cambio educativo y la forma en que esto se entrelaza con las vivencias de quienes transitan por las instituciones, me integro a la cátedra de Educación II como adscripta en el año 2011. Ya en el equipo me encontré con -me compartieron-nuevas lecturas, aquellas que ponían en duda la solidez de la gramática escolar, que me ayudaban a pensar lo diferente de las escuelas que conocía como parte de la disputa por construir otros modos de enseñar, aun cuando esos *modos otros* puedan estar imbricados con componentes de largo tiempo propios de la escolaridad moderna (Rockwell, 2007 y 2018). De este modo, los espacios compartidos en la cátedra me fueron orientando a desandar el supuesto de uniformidad del “sistema educativo”⁷ para comenzar a adoptar la noción de *campo pedagógico* como potente para dar cuenta de las disputas por completar el sentido de lo educativo.

⁶ Actualmente “Problemas Pedagógicos Contemporáneos”.

⁷ Entendido como una totalidad estructural cerrada, que define identidades subjetivas, profesionales y laborales trascendentales y fijas, así como la unificación de significados y posiciones en torno a él.

Con aquellas nuevas inquietudes e intereses, comienzo a formar parte del Proyecto de Extensión Universitaria UBANEX “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” (en adelante, La Red) gracias a la invitación del Dr. Daniel Suárez, director de ese proyecto. Desde una perspectiva de investigación-formación-acción docente, y en tanto modalidad participativa de producción de conocimientos, la Red viene desarrollando el proceso de diseño, puesta a prueba y redefinición de un dispositivo pedagógico de trabajo entre pares: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Señalaré aquí, brevemente, que el dispositivo habilita tiempos, espacios y recursos para la producción guiada y sistemática de relatos pedagógicos, a partir de la reconstrucción e interpretación de las experiencias de los docentes protagonista. Dicho dispositivo supone la indagación sobre las propias prácticas educativas a través de su narración, sistematización, comunicación y debate (Suárez, 2005, 2006, 2007, 2009, 2011a, 2014; Suárez, Ochoa y Dávila, 2004, 2005, 2007, 2008, 2009).

Esta propuesta de formación y desarrollo se plantea, además, como un espacio de producción colaborativa que pretende abrir una conversación entre los sujetos participantes y como un espacio de formación e intervención en el debate pedagógico público. Los/as educadores/as llevan adelante procesos de formación horizontal entre colegas mediante la escritura, la lectura, la conversación, la publicación y la circulación de sus relatos de experiencia. Esto constituye una estrategia de formación en tanto permite resignificar y reorientar las prácticas de manera sistemática, reflexiva y crítica. Pero, al mismo tiempo, este proceso supone la reconstrucción, disposición pública y deliberación colectiva en torno al saber pedagógico puesto en juego en las prácticas de los/as docentes.

Mis inquietudes respecto al cambio educativo se vieron interpeladas por dicha experiencia de desarrollo profesional docente en la que los y las participantes reflexionaban sobre sus prácticas a partir de la escritura de relatos en un proceso que -a través de las instancias que median su elaboración- se propone promover el pasaje de una conciencia práctica a una discursiva y que, a partir del trabajo de reflexión colectiva, puede devenir en una conciencia crítica y potencialmente transformadora. ¿Suceden en esos espacios “cosas” distintas respecto a lo que acontece en una “capacitación” docente tradicional? ¿De qué modos ese proceso de reflexión colectiva se imbrica con las prácticas docentes, con lo que sucede día a día en las aulas, con la gramática escolar? ¿Qué posición ocupan los/as docentes, directores/as, supervisores/as, investigadores/as en dichas experiencias? ¿Se ven

conmovidas las posiciones de los sujetos participantes dentro de la red escolar a partir de su participación en proyectos de investigación-formación-acción docente?

Allá por 2012, mientras comenzaba a involucrarme en diversas experiencias de La Red, a conocer a las personas que habitan, construyen y reconstruyen sus nodos⁸, en ese tiempo en que daba cierre a mi formación de grado como pedagoga e iniciaba nuevos recorridos (profesionales), tiempo en el que iba acercándome a esto de la posibilidad de una formación docente continua construida *con* los y las docentes, *desde* sus prácticas y saberes de la experiencia y no *para* ellos y ellas *desde* el saber supuestamente experto de los y las especialistas. En ese tiempo, comienzo a formar parte del equipo de capacitadores/as de los cursos de ascenso de la Ciudad de Buenos Aires⁹. Una experiencia tanto enriquecedora como paradójica, teniendo en cuenta que se ubicaba, por varias de sus características, en las antípodas de los procesos de desarrollo profesional docente que impulsábamos desde La Red.

No puedo negar que esa experiencia como docente en los cursos de ascenso, me interpeló, me conmovió, me permitió abrir nuevos interrogantes y hasta podría afirmar que colaboró en la definición de mi tema de investigación. En cada encuentro con los y las docentes que aspiraban a convertirse en directores/as o secretarios/as y con los/as directores/as que aspiraban a ser supervisores/as, entre lecturas y debates compartidos, surgían conversaciones en torno a *qué director/a o supervisor/a quiero ser* e, inevitablemente, expresaban aquellos modos de ocupar esas posiciones de los que buscaban distanciarse. Asimismo, afloraban los temores e incertidumbres alrededor de la etapa que vendría: el *dejar el aula*, las responsabilidades que ese *ascenso* implicaba, el desafío de *sostener* la dimensión pedagógica de la tarea de gestión frente a los componentes administrativos que ésta conlleva. Los modos en que ellos y ellas significaban y resignificaban su posición docente y los sentidos que construían en torno al *ser* director/a, secretario/a, inspector/a, cobraron importancia para mí, en tanto dimensiones de indagación.

En paralelo, en el marco de La Red, me involucro como parte del equipo de coordinación del Proyecto *“Relatos de experiencia, docentes y prácticas pedagógicas en el*

⁸El término hace referencia a los diversos espacios institucionales, organizacionales y sociales en lo que se inscriben los/as docentes narradores/as que participan de La Red.

⁹Se trata del antiguo CEPA (Centro de Pedagogías de Anticipación), a partir de marzo de 2015 se denomina “Escuela de Maestros”.

*Nivel Inicial. Reconstrucción narrativa y autobiográfica de experiencias docentes de La Matanza, San Martín y Pilar*¹⁰. Durante ese año, como equipo nos centramos en el análisis del corpus documental narrativo, la tematización y problematización de los relatos de experiencia producidos un año antes por docentes narradores/as de esos tres distritos. Allí, la posición de supervisión cobró centralidad: fueron supervisoras de nivel inicial (junto a directoras y una docente por distrito) quienes asumieron la coordinación de los colectivos de docentes narradores/as a fin de acompañar las escrituras de experiencias pedagógicas. Como equipo veíamos como interesante esa experiencia en torno a: ¿Qué sucedió allí en torno a la coordinación de los colectivos de docentes? ¿Qué aconteció para que esos procesos tengan lugar? ¿De qué modo y a través de qué procesos fue posible que las supervisoras asumieran la coordinación y narración de experiencias pedagógicas? Comenzó a interesarnos en particular la posición de supervisión por las diversas maneras en que sostuvieron las condiciones para que la experiencia tuviera lugar en el tiempo.

Un año más tarde comenzaría la cursada de la Maestría “Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas”, cuyo recorrido significaría una experiencia a partir de la cual poder repensar y resignificar el trabajo de campo que iniciaba en aquel marzo de 2013. Los seminarios que cursé, sus profesores y profesoras, los/as compañeros/as que conocí me permitieron construir nuevos interrogantes, elaborar reflexiones cada vez más profundas sobre el caso, poner en tensión mis supuestos, extrañarme de lo que acontecía en la vorágine de la investigación.

c. El “caso” como experiencia

Transcurría el año 2013. Quedaban pocos días del mes de febrero y marzo se iba asomando. Como equipo de La Red estábamos planificando el año. En medio de ese

¹⁰Se trató de una iniciativa que contó con el impulso de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE), la Dirección Provincial de Educación Inicial y la Dirección de Investigación y Prospectiva Educativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y la participación de investigadores/as formados/as y en formación pertenecientes al nodo de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) de La Red. Pretendió contribuir a la reconstrucción de la memoria pedagógica de la educación infantil en tres regiones de la Provincia de Buenos Aires (La Matanza, Pilar y San Martín), a través de la conformación de una red de escuelas (jardines de infantes) y colectivos de docentes que co-investigaban sus prácticas pedagógicas, se desarrollan profesionalmente a partir de la elaboración individual y colectiva de relatos de experiencias e intervienen en el campo educativo mediante estrategias de documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2007, 2009 y 2010). Dicho proyecto será descripto con más detalle en el capítulo 4 de esta tesis.

ejercicio de imaginar, proyectar, diseñar actividades, encuentros, jornadas, Daniel¹¹ nos cuenta de la propuesta de dar continuidad al proyecto de investigación-formación-acción docente en uno de los tres distritos participantes de la experiencia previa: *La Matanza*. Él había mantenido una reunión con Mari¹², Inspectora Jefe de la Región Número Tres de Gestión Estatal. Allí habían comenzado a elaborar el boceto de la propuesta: participarían docentes de todos los niveles y modalidades; producirían relatos contando aquellas experiencias que les hubieran resultado pedagógicamente significativas; conformarían colectivos de narradores/as bajo el acompañamiento de supervisoras y directoras que cumplirían la tarea de coordinación; todos y todas se involucrarían en la reconstrucción de la memoria pedagógica del sistema escolar de La Matanza a través de la conformación de una red de escuelas y colectivos de docentes que co-investigan sus prácticas pedagógicas, se desarrollan profesionalmente e intervienen en el campo educativo mediante estrategias de documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2007, 2009 y 2010).

La propuesta implicaba un desafío, el desafío de la *co-participación*. Como equipo de La Red (investigadores/as formados/as y en formación) llevaríamos adelante el proyecto *junto con -a la par de-* la Inspectora Jefa Regional de Gestión Estatal y el equipo de la Jefatura de Región Educativa Número Tres de La Matanza (en adelante, JRE3). Esto se vuelve objeto de análisis, en tanto, las Jefaturas Regionales de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires constituyen instancias formales de representación local de la Dirección General de Cultura y Educación asumiendo, entre otras tareas, la supervisión de las instituciones educativas a través del trabajo de los/as inspectores/as Jefes Distritales, y de los/as Inspectores/as de Enseñanza. El modo en que fueron apropiadas estas responsabilidades por parte de quienes habitaban en aquel momento la JRE3 constituye, sin lugar a dudas, la singularidad que adquirió el caso estudiado, así como la particular manera en que se construyó la experiencia de co-participación que describiré especialmente en el capítulo cuatro. Las condiciones para la realización de la iniciativa, los tiempos, las adecuaciones al itinerario, las instancias de publicación, la interpretación y edición del material producido, fueron objeto de negociaciones y renegociaciones a lo largo del proceso.

¹¹Me refiero al Dr. Daniel Suárez, coordinador general de La Red y director de esta tesis.

¹²Todos los nombres de pila mencionados a lo largo de la tesis fueron modificados a los fines de preservar el anonimato.

Asumí que ello tenía que ser registrado, indagado, explorado, documentado. De alguna manera, me encuentro aquí frente al momento en que comencé a imaginar esta tesis.

Documentar y analizar una experiencia de La Red de manera completa, de inicio a fin, configuraba un acontecimiento importante para el equipo. Pero hacerlo con la mirada puesta en la posición de coordinación, cuando ésta era ocupada por supervisoras y directoras, resultaba aún más trascendente por constituir un área de vacancia para nuestro grupo de investigación. Lo destacable de la DNEP en La Matanza no era sólo el hecho de que involucraba la participación de autoridades educativas provinciales y locales, supervisoras y directoras escolares, maestras/os, profesores/as, bibliotecarias/os y asistentes pedagógicos como investigadores/as narrativos y (auto)biográficos de sus propias experiencias profesionales docentes sino que comprometía a toda esa comunidad de prácticas y discursos pedagógicos y (auto)biográficos (Suárez, 2007) en la experimentación y el estudio de la viabilidad de incorporar activamente las prácticas discursivas (auto)biográficas y narrativas en las prácticas institucionales de las escuelas y en las cotidianas de los y las diferentes agentes escolares del sistema público de educación.

A partir del momento en que decidí (y decidimos como equipo) que ese sería “el caso”, y a medida que lo fui transitando, se volvió para mí, *experiencia*. Por eso es un estudio *en caso* y no *de caso*. *En* porque es *desde* ese haber estado allí que construí con otros y otras, *desde* las vivencias individuales y compartidas, *desde* los interrogantes contruidos, *desde* las conversaciones mantenidas, *desde* los aprendizajes alcanzados, *desde* los sentidos significados en el andar de cada uno/a de los/as participantes. En efecto, los estudios *en caso* abordan realidades locales e institucionales, no con el objetivo de extender y multiplicar el análisis o efectuar una explicación causal por una generalización, sino con el propósito de construir una comprensión “densa” del sentido que le otorgan los y las participantes a las experiencias y contextos en que están inmersos/as¹³. Siguiendo a Bolívar (2002), este tipo de estudios suele adquirir, tanto en su proceso de investigación como en el informe, la forma de una investigación biográfico-narrativa.

¹³Parafraseando a Geertz (2003), el conocimiento y la acción son siempre locales, siempre están situados en una red de particularidades. Por ello, el trabajo etnográfico no pretende generalizar la particularidad, sino "particularizar la generalidad" y reconocer la manera en que "en" cada caso se expresa lo particular. Lo que se generaliza es la construcción teórica que se elabora en el proceso de análisis etnográfico, no el caso particular estudiado.

Recorrí, indagué, exploré, documenté, analicé el “caso de Matanza” -como cariñosamente lo nombramos en el equipo- siendo parte de él, con los pies en ese territorio. Tal como lo plantea Guber (2011):

La legitimidad de “estar allí” no proviene de una autoridad del experto ante legos ignorantes, como suele creerse, sino de que sólo “estando ahí” es posible realizar el tránsito de la reflexividad del investigador-miembro de otra sociedad, a la reflexividad de los pobladores. Este tránsito, sin embargo, no es ni progresivo ni secuencial. (p.50)

No fue sencillo ser parte de la coordinación general del proceso y, al mismo tiempo, investigarlo. Fue una tensión entre un “estar allí” y “aquí” que atravesó la investigación y la escritura de esta tesis. Muchos interrogantes surgieron a lo largo del recorrido: ¿Cómo dar cuenta del haber “estado allí” y, al mismo tiempo, alcanzar un *distanciamiento objetivante* a los fines de la investigación? En todo caso, ¿es posible alcanzar cierto *distanciamiento objetivante*? ¿es necesario correr de algunas de nuestras posiciones en el campo para ocupar otras? ¿es posible investigar e intervenir social y pedagógicamente en ese campo?

Comparto con Rosaldo (2000) que la consideración de la posibilidad de convertirnos en observadores/as completamente imparciales e invisibles -defendida por las etnografías clásicas- es obsoleta. No estudiamos el mundo desde “afuera”, desde “arriba” según principios abstractos sino que lo hacemos sumergidos/as en él. En este sentido, considerando mis inquietudes acerca de la tensión que se generaba en las múltiples posiciones que yo ocupaba en el campo, retomo a Guber (1988) y su aporte a través del concepto de *reflexividad*. ¿Qué implica esto? Reconocernos, en tanto investigadores/as, como parte del mundo que estudiamos:

Indagar reflexivamente de qué manera se co-produce el conocimiento a través de sus nociones y sus actitudes y desarrollar la reflexión crítica acerca de sus supuestos, su sentido común, su lugar en el campo y las condiciones históricas y socioculturales en que el investigador lleva a cabo su labor (Guber, 1988, p.120).

Me propuse sostener ese ejercicio de reflexividad a lo largo de todo el proceso de investigación y escritura de esta tesis. La escritura en primera persona (a veces del

singular, a veces del plural) es la que me permite mostrarme no como una testigo presencial, sino implicada y comprometida con lo que allí sucedía. Parafraseando a Geertz (1989), el texto de un/a investigador/a no es un testimonio neutro que narra la realidad de las cosas, sino alguien que construye, desde la experiencia, una interpretación de ella. El autor o la autora de un texto no se constituye en una persona que explica sin más, sino en alguien que crea una visión de aquello que ha vivido. Al decir de Conelly y Clandinin (1995),

Al emprender el relato de la historia de la investigación, nuestra posición y nuestra voz como investigadores se convierten en centrales. (...) En el proceso de escribir la historia de investigación, el examen de la investigación se convierte en parte de los objetivos del investigador. De alguna manera, el investigador abandona los relatos vividos para contar, con otro “yo”, otro tipo de relato. (p. 43)

En definitiva, esas diversas posiciones que fui ocupando en el campo no podrían leerse como contradicción sino más bien como tensiones que por momentos se volvieron movimiento, articulación, con instancias de mayor cercanía y, otras, de lejanía. La tesis buscará dar cuenta de esos procesos y de mi implicación en ellos. Se trata, a decir de Arnaus (1995), de dar cuenta de mi propia voz que iba en busca de la voz de los y las otros y otras, para no caer en el error de “escuchar las palabras, pero no la música” (p.68); de poder comprender mi papel allí y el aprendizaje que obtuve.

d. El itinerario de la tesis

A modo de recorrido por la experiencia de investigación que llevé adelante, he organizado la tesis en los capítulos que describiré a continuación.

En el **Capítulo uno**, *Investigar las posiciones supervisivas: aproximaciones conceptuales como aporte a la teoría del cambio educativo*, me propongo desarrollar teórica y epistemológicamente los fundamentos de la opción metodológica de plantear la noción de *posiciones supervisivas* en tanto *posición docente*. Con ese objetivo, planteo un recorrido por diversos movimientos conceptuales de la tradición crítica en educación y pedagogía que han abonado a las decisiones teórico-metodológicas tomadas en la presente investigación, en vistas a estudiar y analizar las posiciones y reposicionamientos de un grupo de inspectoras-coordinadoras en el marco de un proyecto de investigación-formación-acción docente.

En el **Capítulo dos**, *La tarea de supervisión escolar: la construcción histórica de la posición y las investigaciones sobre el tema*, busco constituir un aporte a la construcción del objeto de esta tesis a partir de la recuperación de los diversos sentidos que se han entramado alrededor de la tarea de supervisión escolar desde los inicios del sistema educativo en nuestro país hasta el año 2015 (momento en el que culmina la experiencia estudiada en la tesis), a partir del recorrido por tres momentos históricos definidos en función a los discursos que, de forma predominante aunque no determinante, se han desplegado en ellos: el rol del supervisor como actor de la burocracia educativa (Legarralde, 2007) en el período de consolidación del sistema educativo, la predominancia de la posición gerencial en el marco de las reformas neoliberales de la década de los ´90, y la reposición del sentido pedagógico de la supervisión del año 2003 al 2015. El análisis se nutre de investigaciones desarrolladas sobre el tema así como de la recolección de fuentes, normas, leyes, programas que conforman la discursividad oficial (Southwell, 2007). Asimismo, me propongo dar cuenta de las agendas más importantes de investigación en dicho campo, como así también de algunas ausencias relativas al trabajo sobre la configuración de las posiciones de los/as supervisores/as/inspectores/as en el marco de procesos de investigación-formación-acción docente y el análisis de las posibilidades, alcances y límites de esta posición para motorizar cambios que impliquen poner en tensión y conmover la red escolar.

En el **Capítulo tres**, *Aportes del enfoque biográfico-narrativo en educación: posiciones, experiencias y relatos*, me propongo recorrer y explicitar las contribuciones metodológicas que ha hecho a esta tesis la investigación biográfico-narrativa en educación (como parte de la investigación cualitativa interpretativa). Asimismo, busco describir el Dispositivo de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas que constituye el encuadre de trabajo del caso estudiado.

En el **Capítulo cuatro**, *De caminatas compartidas: la historia de un proyecto de investigación co-participado*, asumo la tarea de sistematizarlos momentos y etapas de constitución y desarrollo de la experiencia que constituye el caso a estudiar en la presente investigación. El texto pretende cartografiar la DNEP en La Matanza dando cuenta de un mapa siempre incompleto, en el que en un momento dado pudieron articularse -de manera provisoria- experiencias de formación, saberes, intereses, motivaciones, búsquedas y encuentros, militancias y resistencias. Como toda cartografía será creación y en sus trazos estará presente quien la dibuja. Cuento la experiencia de la DNEP en La Matanza recuperando los andares, los pasos, las marchas y contramarchas de las supervisoras-

coordinadoras, del equipo de la JRE3, de compañeros y compañeras de la Red de Formación docente y Narrativas pedagógicas. Pero también, y porque de eso se trata investigar para mí, reconstruyo esta experiencia desde mi andar como investigadora que es siempre devenir.

En el **Capítulo cinco**, *Estar siendo supervisora, estar siendo coordinadora*, me propongo dar cuenta de los resultados del trabajo de campo realizado a partir del estudio *en caso* en la Región Educativa Número Tres de La Matanza. Siguiendo las previsiones teórico-epistemológicas y metodológicas planteadas en los capítulos uno y tres, en este momento de la tesis busco describir, analizar e interpretar la producción y circulación de discursos que configuran la posición de las inspectoras-coordinadoras en la DNEP en La Matanza, atendiendo a los modos en que ellas asumen, viven, piensan y reflexionan la tarea de coordinación. Asimismo, busco comprender las prácticas y los contenidos de la apropiación y recreación de sentidos que llevan adelante y el modo en que conciben, valorizan y viven el proceso de reconfiguración de sus posiciones, así como el modo en que se conmueven sus relaciones con otros sujetos del campo pedagógico.

Finalmente, en las **Reflexiones Finales**, retomo los análisis planteados a lo largo de la tesis en torno a los modos en que ciertas experiencias centradas en la producción de saber pedagógico y en la generación de procesos de desarrollo profesional docente contribuyen a redefinir las posiciones de los sujetos dentro de la red escolar, específicamente, de las supervisoras-coordinadoras en el caso estudiado. Se plantearán los desafíos y potencialidades que conllevan estos procesos de reposicionamiento y sus contribuciones para repensar la teoría del cambio educativo y los procesos de formación continua y desarrollo profesional docente que tengan por horizonte reconocer a los/as educadores/as como sujetos de conocimiento.

CAPÍTULO 1

Investigar las posiciones supervisivas: aproximaciones conceptuales como aporte a la teoría del cambio educativo.

¿Por qué estudiar la participación de las inspectoras en el caso analizado a partir del concepto de posición? ¿En qué sentidos esa noción resulta potente para comprender lo que sucede a las inspectoras en tanto coordinadoras de colectivos de docentes en el marco de procesos de investigación-formación-acción docente? A lo largo de este capítulo, buscaré desplegar el concepto de posiciones de sujeto, su vínculo con la noción de posiciones docentes y la decisión de construir la categoría de *posiciones supervisivas* apoyada en las anteriores.

Para ello, partiré de un recorrido por los estudios culturales y el modo en que aportaron a reformular algunas afirmaciones y certezas del marxismo ortodoxo y el estructuralismo en el campo educativo al conmovir el lugar fijo y determinado a priori que se concebía para los sujetos de dicho campo. Luego, me aproximaré a los aportes del giro cultural, del giro lingüístico y el posestructuralismo para considerar el papel de los significados y sentidos construidos alrededor de la posición de los y las supervisores/as. Me detendré especialmente en la conceptualización de las identidades sociales y las identificaciones como procesos de sutura y fijación temporarios, procurando dar cuenta del aporte de la noción de posiciones de sujeto en la habilitación de otros modos de pensar dichas configuraciones y la relevancia de ello para los estudios del cambio educativo al poner en cuestión la existencia de un sujeto fundamental del cambio. Por último, recorreré las potencialidades del concepto de posiciones docentes para comprender desde allí las posiciones de las supervisoras en la experiencia estudiada.

1.1 El campo de los estudios culturales: hacia una revisión de los conceptos de cultura y hegemonía

Uno de los aportes más significativos para la tradición crítica en educación proviene del campo de los estudios culturales: se trata del cuestionamiento al reduccionismo que había caracterizado al marxismo ortodoxo y el estructuralismo que lo precedió¹⁴. Los referentes de

¹⁴En el campo educativo esas posturas se han visto plasmadas en los reconocidos trabajos de la teoría de la reproducción: Althusser (1970), Bowles y Gintis (1981), Bourdieu y Passeron (1977), Baudelot y Establet

la llamada “Escuela de Birmingham”, se propusieron superar los análisis que han convertido a la cultura en un mero epifenómeno de una relación estructural objetiva buscando llenar el silencio marxista sobre el sistema de valores (Urteaga, 2009). Que la correspondencia entre estructura y superestructura comience a ser puesta en cuestión, implicará una incipiente superación de la determinación a priori de la subjetividad por la condición de clase. Así, para Stuart Hall¹⁵ (1988):

El marxismo clásico dependía de una correspondencia asumida entre lo económico y lo político: se pueden conocer nuestras actitudes, intereses y motivaciones políticas a partir de nuestros intereses de clase y posición. Esta correspondencia es precisamente lo que se ha desintegrado, práctica y teóricamente. (p. 25)

De ahí que para los estudios culturales, la cultura no es una práctica, ni es simplemente la descripción de la suma de hábitos y costumbres de una sociedad. Lo que interesa a dicho pensamiento es la comprensión de la producción y consumo de significados como resultado de las relaciones que los constituyen. Relaciones históricamente contingentes y situadas. El contexto donde estas relaciones acontecen no será un mero telón de fondo sino sus condiciones de existencia y de transformación. En efecto, dicho campo ha implicado un aporte fundamental para complejizar la naturaleza activa de los procesos de dominación y resistencia, al esforzarse por dar cuenta del dinamismo de lo cultural, en transformación y construcción constante. Estos aportes han tenido lugar a partir del desarrollo de una noción de cultura en relación constitutiva con el poder y la construcción hegemónica.

(1976). En contraposición a las afirmaciones de los/as intelectuales liberales que sostienen que la educación ofrece posibilidades de desarrollo individual, movilidad social y poder político y económico a los sujetos, los/as educadores/as radicales han sostenido que las funciones de la escuela son: la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento, y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo. En efecto, desde esta perspectiva, la institución escolar se constituye en un instrumento de la reproducción social y cultural. De ahí que el interrogante para los/as educadores/as radicales (con algunas particularidades según la amplia variedad de estudios) se basaría en conocer cómo la escuela ha legitimado la racionalidad capitalista y apoyado las prácticas sociales dominantes. Lejos de estar abstraídas de la dinámica de desigualdad y diferencia, las escuelas son consideradas como agencias centrales en la política y en los procesos de dominio. Aún cuando algunos/as de sus referentes han destacado (con cierta sutileza) los procesos de oposición y resistencia de los/as estudiantes y docentes, dicha perspectiva se ha caracterizado por poner énfasis en que las escuelas son reproductoras al proporcionar a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en división social del trabajo; al distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses; y al formar parte del aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado.

¹⁵Director del Centre of Contemporary Cultural Studies (CCCS) de 1968 a 1979.

Para el marxista galés Raymond Williams (2000), uno de los principales referentes de dicho campo, la cultura es un conjunto de ideas y prácticas, una *forma de vida* que se constituye y es constituida por una interacción dialéctica entre la conducta específica de clase y las circunstancias de un grupo social particular y los poderosos determinantes ideológicos y estructurales de la sociedad. De este modo, el autor logra redefinir la sentenciada homogeneidad de las conciencias e introducir la pregunta por los modos en que éstas se configuran desde y contra las prácticas y valores dominantes.

Tal como adelanté, esta noción de cultura encuentra vínculos con el concepto gramsciano de hegemonía y los modos en que fue revisado por los estudios culturales. Es así como Williams (2000) sostiene que “la hegemonía constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo” (p. 131). El carácter de lo vivido, experimentado, practicado es lo que determina la eficacia de “lo hegemónico”. Es ese sentido de lo real que lo abarca todo, y al hacerlo, se vuelve conciencia práctica y “lo contingente”, “lo arbitrario” se convierte en experiencia, en sentido común (Williams, 2000).

Se hace evidente en el análisis que nos acerca Williams, siguiendo a Gramsci, que poco tiene que ver esto con la simple imposición o manipulación de una clase sobre otra; ni siquiera con algo estático que sucede de una vez y para siempre. Lejos de esto, Williams dirá que hegemonía es siempre proceso, movimiento, cambio, que será resistida, limitada, alterada, desafiada y deberá renovarse, defenderse, modificarse. De ahí que siempre lo hegemónico es dominante, pero nunca lo es de un modo total. Enfatiza la índole activa y creativa de los actores involucrados, tanto los dominantes como los dominados, en el conflictivo y dinámico proceso de construcción y reconstrucción hegemónica.

En los desarrollos gramscianos, siguiendo la reconstrucción que realizan Ernesto Laclau y Chantal Mouffe en *Hegemonía y Estrategia Socialista* (1985), es posible reconocer la aparición del concepto de hegemonía en 1926, en “Notas sobre la cuestión meridional”. Se introduce de la siguiente forma:

El proletariado puede convertirse en la clase dominante y dirigente, mientras se proponga crear un sistema de alianzas de clases que permitan movilizar a la mayoría de la población trabajadora y el Estado Burgués. Esto equivale a decir que realizará este propósito en la

medida en que gane el consenso de las masas campesinas y tenga en cuenta las relaciones de clases dominantes en Italia. (Gramsci, 1971, p. 192-3)

Ésta configura una primera etapa en el desarrollo del concepto, donde se mantiene la perspectiva leninista entendida como dirección del proletariado sobre el campesinado y el foco está puesto en la alianza de clases. Aquí se hace alusión a la necesidad de que la clase obrera no se mantenga encerrada en sus propios intereses corporativos y albergue en sus luchas a otros grupos: “Como en Lenin, el liderazgo es aún meramente político y no intelectual y moral”, planteará claramente Laclau (1985, p. 116). La idea superadora de Gramsci dará su aparición más adelante, cuando el liderazgo intelectual y moral se vuelve un punto fundamental a partir del cual un conjunto de valores e ideas se configuran como comunes a diversos sectores. Laclau (1985) observa en esta concepción de hegemonía la centralidad de una posición de sujeto (concepto en el que profundizaremos más adelante en este mismo capítulo) que atraviesa a todos los grupos y los congrega a la conformación del “bloque histórico”. Aparece de este modo retratado por el propio Gramsci: “Convirtieron a la burguesía en la clase dominante, pero además (en un sentido) la convirtieron en la clase dirigente hegemónica, es decir, le dieron al estado una base permanente” (Gramsci, 1975, p. 51).

Se observa una visión compleja del campo político en la que aparecen con mayor énfasis, respecto a las perspectivas reduccionistas, las relaciones de fuerza que intervienen en el orden de lo social. Hace mención Gramsci a la “clase dirigente hegemónica”, planteando una distinción entre “dominio” y “dirección intelectual y moral” para dar cuenta de que todo momento de coacción ha de ir acompañado de instancias de consentimiento a fin de permitir a esa clase mantenerse en el poder. En este sentido, la clase hegemónica sería aquella que:

Ha podido articular a sus intereses de los otros grupos sociales, a través de la lucha ideológica. Esto, al decir de Gramsci, únicamente es posible si esta clase renuncia a una concepción estrictamente corporativa pues, para ejercer el liderazgo, tiene que tomar en cuenta, los intereses de los grupos sociales respecto a los cuales aspira ejercer la hegemonía. (Mouffe, 1991, p. 190)

En ese proceso en el que los intereses de clase se vuelven intereses compartidos con “otros”, la clase fundamental se reafirma, resignifica la lucha y su esencia. La articulación impregna sus huellas al implicar una negociación de sentidos respecto a los objetivos de la lucha, volviéndose una síntesis más elevada - dando cuenta de la mirada dialéctica

gramsciana- configurando una “voluntad colectiva”, que se constituye en el nuevo protagonista de la acción política y funciona como el sujeto político mientras dura esa hegemonía (Mouffe, 1991).

Se hace explícita aquí la advertencia de Gramsci respecto a que la práctica pedagógica no se limita sólo a las acciones “escolares”, sino que atraviesa a la sociedad en su totalidad. Toda relación de hegemonía supone una relación pedagógica (McLaren, Fischman, Serra y Abtelo, 1998; Hillert, 2011a; Suárez, 2011b). Ese rapport pedagógico entendido como relación activa, recíproca entre los sujetos involucrados se extiende al vínculo entre dirigentes y dirigidos, gobernantes y gobernados en tanto se disputan allí sentidos, valores, saberes, prácticas que constituyen el modo en que concebimos el mundo. De ahí que Gramsci (1995) sostendrá:

Toda relación de «hegemonía» es necesariamente rapport pedagógico y se verifica no sólo en el interior de una nación, entre las diferentes fuerzas que la componen sino todo el campo internacional y mundial, entre conjuntos de civilizaciones nacionales y continentales. (p. 47-48)

En efecto, en sintonía con esta caracterización, la construcción política fue concebida por él como una propuesta profundamente pedagógica. Y, del mismo modo, la pedagogía debía ser entendida como política.

Por su parte, el mencionado trabajo de Williams logra recuperar los desarrollos gramscianos alrededor del concepto de hegemonía profundizando su comprensión como práctica cultural, como conjunto de significados y valores que configuran nuestros modos de percibir y asumirnos en el mundo. Práctica cultural que al ser apropiada, incorporada y naturalizada, confirma su legitimidad. Aun así, advierte Williams, aquel grupo social que alcanza la posición hegemónica en cierto momento, se ve inmerso en procesos de negociaciones de significados siempre dinámicos y atravesados por contingencias históricas. En consecuencia, las formas de control ya no pueden ser comprendidas como mera manipulación de un grupo sobre otro sino, por el contrario, requieren un análisis que suspenda la mirada trascendental de los procesos de construcción hegemónica y reconstruya la complejidad de las relaciones de poder involucradas en dichos procesos.

La mirada que aportan los estudios culturales al campo pedagógico y, específicamente el desarrollo de Raymond Williams, interesan a esta tesis por los

interrogantes que sugieren. ¿Cuáles son las estrategias que construyen los grupos dominantes para sostener, crear y recrear su posición? ¿De qué modos se expresan las configuraciones del poder que también ejercen los grupos subordinados a través de sus activas producciones culturales? ¿De qué modos son apropiados, disputados, resistidos y reformulados los sentidos de lo hegemónico por parte de los sectores dominados?

En relación con estos interrogantes, Williams desarrolla dos conceptos, que entiende como fundamentales para comprender el carácter activo de todo proceso hegemónico: *tradiciones y formaciones*. Tradición, entendida como aquel recorte de un pasado construido como “verdad”, como legítimo por los grupos hegemónicos, para ser recuperado en el presente y configurar la historia de esa cultura. En dicha *tradicón selectiva*, dirá Williams, encontraremos significados y prácticas seleccionadas y presentadas como “el sentido real y único del pasado”, mientras otro conjunto de significados y prácticas, serán producidos activamente como invisibles -parafraseando a Boaventura de Sousa Santos (2008)- o rechazados. Selección y construcción del pasado que, al dar cuenta del dinamismo de los procesos hegemónicos, no se dará de una vez y para siempre sino que implicará negociaciones, pujas y disputas de significado entre grupos dominantes y subordinados por determinar las características de dicho recorte y su legitimidad. En este marco, la noción de *elemento residual* cobra importancia, describirá Williams, como aquello que proviene del pasado, no relacionado a la cultura dominante (alternativo u opuesto a ella), pero que podría ser absorbido (de modo parcial) por ésta en función a sus intereses y en busca de mantener su hegemonía. Como contracara de lo residual, el autor incorpora los “elementos emergentes”, en tanto, nuevos significados, prácticas, tipos de relaciones y valores que se crean constantemente y pueden ser incorporados intencionalmente por la cultura dominante o convertidos como oposición.

Por otro lado, con el fin de ampliar el análisis teórico acerca de la noción de tradición y dar cuenta de la compleja trama de dimensiones de lo social que se encuentran involucrados en los procesos de construcción hegemónica, el autor mencionará que la producción de una tradición selectiva no dependerá sólo de las instituciones de determinada sociedad sino que dicho proceso también incluye a las *formaciones*, es decir:

Movimientos y tendencias efectivos, en la vida intelectual y artística, que tienen una influencia significativa y a veces decisiva sobre el desarrollo activo de una cultura y que

presentan una relación variable y a veces solapada con las instituciones formales.
(Williams, 2000, p. 139)

Los aportes teóricos de Williams, y los estudios culturales en su conjunto, que he recuperado hasta aquí resultan de suma importancia para la comprensión y análisis de las posiciones de las supervisoras, sus reposicionamientos y desplazamientos al asumirse coordinadoras en el marco del proyecto de investigación-formación-acción docente estudiado. Resulta crucial poder comprender dichos reposicionamientos teniendo en cuenta la tradición de valores, prácticas, saberes, significados construidos como “verdaderos” en torno a la tarea de los y las supervisores y supervisoras en nuestro país a lo largo de la historia - aspecto que profundizaré en el segundo capítulo de esta tesis- y aquel otro conjunto de valores, prácticas, saberes y significados aislados y descartados. Esta tradición, entendida como movimiento siempre inmerso en continuas disputas y pujas por cerrar el sentido del “ser inspector e inspectora”, exige un abordaje que contemple una mirada del modo en que ellos y ellas se apropian de, disputan, reformulan y negocian dichos sentidos con el fin de abandonar una perspectiva que asuma que las posiciones supervisivas son algo estático o que las definiciones estatales sobre ellas explican por sí solas lo que sucede en el mundo escolar.

1.2 Discurso, identidad y poder: aportes desde el giro lingüístico y el posestructuralismo

La mirada puesta en los significados que elaboran y ponen a jugar los sujetos sociales en sus discursos, acciones e interacciones como foco central de la investigación, forma parte del enfoque simbólico de los estudios culturales al que Clifford Geertz ha influido notablemente. Geertz (1994) analiza la cultura como una red de significación que entrama prácticas, significados, valores, relaciones. Este enfoque desestima la afirmación empirista de acuerdo con la cual la producción de datos rigurosamente objetivos puede proporcionar un anclaje seguro para las ciencias sociales. Tal como plantea el autor en una ya clásica obra del pensamiento social interpretativo, los/as científicos/as sociales comprendieron que no era necesario imitar los métodos de los físicos, sino que podían construir sus propios modos, “intentando descubrir un orden de la vida colectiva y determinando las conexiones de lo que habían estado realizando con iniciativas afines” (Geertz, 1994, p. 33). Así, los/as científicos/as sociales asumen un enfoque hermenéutico o interpretativo de su actividad que implica concebir la vida social como algo organizado a partir de símbolos cuyo significado es asequible siempre y cuando se comprenda esa organización y se formulen sus principios.

Lo que describo aquí, no es más ni menos que esa *refiguración del pensamiento social* (Geertz, 1994) producida hacia finales de la década del '60 y principios de la de los '70¹⁶ y que se ha conocido con el nombre de “giro hermenéutico” (Giddens, 1997; Santos, 2008). Por entonces se produjo un viraje epistemológico importante y de consecuencias inusitadas en relación con el sentido y los fundamentos de la producción de conocimientos acerca de los mundos sociales y culturales: del punto de vista y las certezas hasta entonces incuestionables de consenso ortodoxo –centrado en el ideal de la explicación basado en leyes y ejemplos- a una concepción de la vida social en términos de símbolos –signos e interpretaciones- a cuyo significado es posible aproximarse mediante la indagación respecto de cómo los sujetos dan sentido a sus vidas.

En el marco abierto por la explicación interpretativa, la investigación social centra su atención en el significado que tienen las instituciones, acciones, imágenes, expresiones, acontecimientos y costumbres para quienes las poseen. Y esto tiene consecuencias de orden ontológico: se comienza a pensar los fenómenos sociales no tanto como objetos o cosas, como rezaban las viejas reglas del método sociológico, sino más bien como “realizaciones prácticas” (Giddens, 1997). Es decir, como producidos históricamente por las personas como consecuencia de su capacidad para obrar, su relativo poder y el carácter reflexivo de su acción, y de las comprensiones e interpretaciones que, más allá de que adopten forma discursiva o no, construyen y hacen jugar para dar cuenta de ellos y de sí mismos.

La potencia explicativa radica en su capacidad de dar cuenta de las autointerpretaciones y comprensiones sociales que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión contextual, temporal y biográfica ocupa una posición central, y no por la construcción de categorizaciones externas y previas o por su capacidad para producir generalizaciones abstractas y formales que intenten capturar la “objetividad” de los procesos

¹⁶Geertz (1994) se refiere a esta ruptura como “giro cultural”, aunque el sentido que le imprime es similar al supuesto por la denominación “giro hermenéutico”:

En el ámbito de las ciencias sociales, creo que hay muchas cosas que son ciertas. Una es que, en años recientes, ha habido una enorme mezcla de géneros en la vida intelectual, y que esa amalgama de géneros sigue produciéndose. Otra es que muchos científicos sociales han renunciado a un ideal de explicación basado en leyes y ejemplos para asumir otro basado en casos e interpretaciones, buscando menos la clase de cosa que conecta planetas y péndulos y más esa clase que conecta crisantemos y espadas. Una tercera cosa es que, en la comprensión sociológica, las analogías extraídas de las humanidades están empezando a desempeñar el mismo papel que las extraídas de las profesiones y la tecnología han desempeñado ya desde hace tiempo en la comprensión física. Además, no sólo creo que tales cosas son ciertas, sino que lo son en su conjunto; y en este caso, mi objeto de estudio es el giro cultural que las ha hecho posibles: la refiguración del pensamiento social. (p. 31)

sociales. En efecto, el objeto de las ciencias sociales interpretativas son los seres humanos, agentes socialmente competentes, que interpretan el mundo que los rodea para actuar mejor en él y sobre él.

Las tematizaciones que han traído consigo dichos estudios se han articulado con aquellos aportados por el *giro lingüístico*¹⁷. A partir de estas perspectivas, el lenguaje comenzó a tener un papel fundamental en la explicación de la realidad social. En este sentido, el lenguaje ya no sería un medio relativamente transparente para representar una realidad objetiva externa al mismo, sino que nuestro conocimiento del mundo es eminentemente lingüístico y está mediado por el lenguaje (Rorty, 1990). El interés epistemológico y metodológico de la investigación histórica y social se reorientó hacia los modos de producción, reproducción y transmisión de sentidos en los distintos períodos y contextos culturales.

En efecto, para las perspectivas apoyadas en los postulados del giro lingüístico, “el lenguaje deja de ser un medio, algo que estaría entre el yo y la realidad, y se convertiría en un léxico capaz de crear tanto el yo como la realidad” (Scavino, 2000, p. 12). De este modo, en su análisis sobre dicho giro, Dardo Scavino sostendrá que las teorías o los discursos *crean* en lugar de descubrir la realidad y que, por ende, es el lenguaje el que orienta nuestra interpretación de esos hechos construidos. Por lo tanto, “el mundo no es un conjunto de cosas que primero se presentan o luego son nombradas o representadas por un lenguaje. Eso que llamamos nuestro mundo es ya una interpretación cultural” (Scavino, 2000, p. 37). Desde esta perspectiva, por lo tanto, es imposible conocer el mundo por fuera de los discursos que lo crean o lo construyen.

Para la historiadora feminista norteamericana Joan Scott (2001), el lenguaje no es sólo vocabulario o palabras, sino que es una forma global de comprensión de cómo funciona nuestro mundo y de qué lugar ocupa cada uno de nosotros y nosotras en él y, por tanto, no se limita a transmitir los significados de la realidad, sino que toma parte activa en su creación.

¹⁷El término giro lingüístico tiene un sentido complejo y múltiple. El mismo fue acuñado por Gustav Bergmann, y en palabras de Richard Rorty, comprende aquellas teorías según las cuales “los problemas filosóficos son problemas que pueden ser resueltos (o disueltos) ya sea mediante una reforma del lenguaje o bien mediante una mejor comprensión del lenguaje que usamos en el presente” (Rorty, comp, *The Linguistic Turn*, Chicago, The University Of Chicago Pres, 1992, p. 3). En un sentido amplio, siguiendo a Elías Palti que retoma a A. J. Ayer, dicha corriente se liga a la idea de que nuestro conocimiento del mundo “no es factual, sino lingüístico en su carácter, no describe el comportamiento de objetos físicos, o siquiera mentales- expresa definiciones, o las consecuencias formales de esas definiciones”. De ahí que los estudios se centren en los modos de producción, apropiación y circulación social de sentidos.

De modo que, plantea la autora, estamos constituidos/as discursivamente, nuestra experiencia acontece en el marco de un conjunto de significados establecidos aunque nunca de manera absoluta. Así lo expresa Scott (2001):

Los sujetos son constituidos discursivamente, la experiencia es un evento lingüístico (no ocurre fuera de significados establecidos), pero tampoco está confinada a un orden fijo de significado. Ya que el discurso es por definición compartido, la experiencia es tanto colectiva como individual. La experiencia es la historia de un sujeto. El lenguaje es el sitio donde se representa la historia. La explicación histórica no puede, por lo tanto, separarlos. (p. 65-66)

De este modo, la capacidad de significar se extenderá más allá de los límites del lenguaje hablado y escrito e incluirá diversos tipos de prácticas, relaciones, instituciones, objetos, contextos en tanto involucran una relación de significación (Buenfil Burgos, 1993). Esto queda claro, por ejemplo, si nos detenemos en la obra de Foucault, pues, para comprender cómo ha sido posible que en determinada época “los/as locos/as” fuesen reconocidos/as como enfermos/as mentales y que lo único que pueda hacerse con un “delincuente” sea encerrarlo es necesario ir más allá de los documentos y comunicación verbales, para explorar una serie de prácticas extralingüísticas (relaciones, el espacio físico y sus usos, rutinas, sistema de jerarquías, emblemas, etc.) cuya significación —no siempre tan evidente— es innegable. Lo discursivo alude a la significación de estos elementos, sin importar la naturaleza de su soporte material.

A la luz de esta perspectiva, se vuelve evidente que el sujeto produce y recrea diferentes elementos simbólicos para dar cuenta de sus prácticas sociales. De ahí que algunos/as autores/as de la tradición hermenéutica crítica consideran la acción humana como una especie de texto a interpretar, que se exterioriza “de una manera comparable a la fijación característica de la escritura” (Ricoeur, 2001, p. 162), y que, al separarse de su agente, adquiere “una autonomía semejante a la autonomía semántica de un texto” (Ricoeur, 2001, p. 162). Ese texto, al separarse de sus condiciones iniciales de producción, “permite la

reinscripción de su sentido en nuevos contextos” (Ricoeur, 2001, p. 162) y se abre a infinitos posibles *lectores/as* futuros¹⁸.

En este marco, comprender la trama de significaciones que se han configurado para que en determinado momento haya sido posible un proyecto de investigación-formación-acción docente en la Región Educativa Número Tres de La Matanza y que haya tenido en su coordinación a inspectoras, implica indagar las relaciones, tensiones, conflictos, estrategias, negociaciones a partir de y desde las que se construyó la experiencia, los vínculos -en tanto diálogo y/o disputa- con ciertos debates propios del campo pedagógico y, en particular, con el conjunto de discursos en torno a las tareas de supervisión. En definitiva, poder comprender las relaciones entre ese texto - el caso estudiado- y sus condiciones semánticas de producción o su “contexto de emergencia” (Palti, 1998).

El análisis que propongo parte del carácter abierto e incompleto de todo discurso, siempre en devenir y susceptible de ser ligado a nuevos significados. Aun cuando la significación fija una serie de elementos (signos) a un sistema de significados, siempre será de manera relativa y precaria, pues, todo sistema discursivo está expuesto a la aparición de elementos disruptivos que alteren los sentidos provisorios (Buenfil Burgos, 1991). De modo que las posturas apoyadas en el “giro lingüístico” sostendrán la imposibilidad de remitir a un origen a priori del que deriven los sistemas discursivos por el cual sus transformaciones pueden ser explicadas en tanto desarrollo natural de un germen constitutivo. Por el contrario, plantearán la imprevisibilidad y contingencia de los diversos procesos y objetos que se articulan en una cadena de significaciones que impregnan las múltiples instancias de la dinámica societal.

Llegando a este punto, y por todo lo anteriormente desplegado, es posible advertir que el discurso, en la medida que crea la realidad, es el espacio de constitución de los sujetos. El sujeto es un lugar en el discurso, no su productor (Álvarez Gallego, 2014). En palabras de Buenfil Burgos (1993) “[el discurso] es el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación, es la constelación de significaciones compartidas que organizan las

¹⁸Si bien trataré con detenimiento en el capítulo 3 las potencialidades de las narrativas para la comprensión de las posiciones de las supervisoras en el marco del caso estudiado, es pertinente señalar aquí que es a través de la producción de diversos textos que las personas nos representamos el mundo y organizamos el modo en que nos vinculamos con aquél. En palabras de Irene Klein (2009), “todo relato nace de la imperiosa necesidad que tiene el hombre de ordenar la experiencia real o imaginada y de darle sentido” (p. 10).

identidades sociales” (p. 184). Por ello, el sujeto no está dado definitivamente, es fundado y vuelto a fundar (Foucault, 1980).

Siguiendo los aportes del *posestructuralismo*, la constitución discursiva de las identidades será siempre un proceso provisorio y susceptible a movimientos, desplazamientos y dislocaciones constantes. En efecto, esa idea deja en suspenso algunas de las concepciones fuertemente arraigadas al discurso moderno hegemónico: la idea de un sujeto autoconsciente y centrado en sí mismo, es decir, aquel sujeto cartesiano capaz de representarse el mundo, descifrarlo y en consecuencia dominarlo; pues, siguiendo la formulación de Foucault según la cual “el hombre es sólo una invención reciente, una figura que no tiene ni dos siglos, un simple pliegue en nuestro saber y que desaparecerá en cuanto éste encuentre una forma nueva” (1966, p.9) se acepta la historicidad del sujeto moderno. Esto quiere decir que se asume la crítica a la concepción antropomórfica que esta formulación supone. En este sentido, los desarrollos posestructuralistas sostendrán la imposibilidad de aceptar la existencia de un Sujeto histórico trascendental capaz de encarnar el sentido de la Historia, un sujeto privilegiado capaz de leer su sentido e indicarlo, en tanto, no habría tal sentido único de los hechos históricos y la constitución de un sujeto tendría como superficie de apoyo, al menos en un comienzo, una multiplicidad de posibilidades dada por ese movimiento siempre abierto e incompleto de significaciones que es la dinámica social.

Los procesos identitarios, desde aproximaciones culturalistas como las de Stuart Hall (2003), son comprendidos como puntos de encuentros, de sutura, de articulación entre, por un lado, discursos y prácticas que nos interpelan, que nos “hablan” o “ubican” como sujetos sociales de discursos singulares y, por el otro lado, los procesos que producen subjetividades, que construyen sujetos pasibles de ser “dichos” o “nombrados”. La relación entre sujetos y prácticas discursivas es la preocupación central de Hall en el trabajo citado. Queda en evidencia que para este autor, la identidad es una construcción, un proceso inacabado, contingente y posicional. Lo que significa que se constituye a partir de una *falta*, una ausencia, ya que no se subsume a una totalidad: “la identificación es en definitiva condicional y se afina en la contingencia. Una vez consolidada, no cancela la diferencia. La fusión total que sugiere es, en realidad, una fantasía de incorporación” (Hall, 2003, p.15). La principal consecuencia de esta afirmación es reconocer que el concepto de identidad que se declina de allí no es esencialista, no habla de un yo estable que transcurre sin cambios a través de la historia. Hall (2003), entonces, propone un concepto de identidad que es fragmentaria y cuya

construcción –múltiple- se realiza “a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos” (p.15). Lejos de interrogarse por el “quiénes somos” o “de dónde venimos”, Hall sostendrá la significatividad de indagar “cómo se nos ha representado” y de qué manera ello tiene efectos en el “cómo podríamos representarnos”.

Cabe realizar aquí dos reconocimientos que se derivan del desarrollo de este autor: por un lado, la reafirmación de que las identidades así entendidas se producen dentro del discurso y no por fuera de él; por otra parte, la admisión de que las diferencias son constitutivas de las identidades, que no pueden por ende pensarse sin ese otro constitutivo. Sostiene Hall (2003):

Precisamente porque las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de prácticas discursivas específicas, mediante estrategias discursivas específicas. (p.18)

Para profundizar en la concepción de identidad que nos propone Hall, se vuelve pertinente tener en cuenta la cuestión del *poder* en la constitución de toda identidad social (Laclau, 2000). Todo proceso de identificación, en la medida que articula ciertos sentidos en busca de suturar provisoriamente la falta, implica la represión de lo que amenaza su constitución, la exclusión de algo estableciendo una jerarquía violenta entre los dos polos resultantes dirá Laclau (2000) retomando a Derrida.

Desde la perspectiva posfundacional de Ernesto Laclau, el sujeto existe en el intento mismo de llenar la falta constitutiva de toda estructura. Por esto mismo también hay historia porque hay una sucesión de intentos de lograr este cierre último que siempre será incompleto, precario y provisorio. El sujeto existe ligado a experiencias de dislocación en la búsqueda constante de identificarse con lo que está destinado a ser una forma de plenitud. La subjetividad nunca va a ser una subjetividad universal, será siempre parcial, pero esta subjetividad parcial puede universalizarse provisoriamente, en cierta medida, sobre la base de mecanismos hegemónicos. En efecto, es el *antagonismo*, las luchas y disputas lo que impide a una *objetividad* constituirse como tal, lo que muestra el carácter contingente de toda objetividad (Laclau, 2000). De este modo lo describe el autor:

Toda objetividad presupone necesariamente la represión de aquello que su instauración excluye. Hablar de represión sugiere inmediatamente todo tipo de imágenes de violencia. Pero éste no es necesariamente el caso. Por represión entendemos simplemente la supresión externa de una decisión, una conducta una creencia, y la imposición de otras que no tienen medida común con las primeras. (Laclau, 2000, p.48)

Las relaciones sociales son relaciones contingentes¹⁹ y son siempre relaciones de poder. El poder es inmanente a toda sociedad y sería erróneo pensar que ésta se vuelve libre cuando el poder ha sido totalmente eliminado, dado que, si éste es condición de toda identidad, su desaparición implicaría ese mismo destino para el tejido social (Laclau, 2000; 2001). De ahí que, transformar la sociedad supone en todos los casos la construcción de un nuevo poder, pero nunca su eliminación radical. Siguiendo a Laclau (2000), siempre habrá antagonismo, luchas y parcial opacidad de lo social, porque siempre habrá historia. Las identidades son relacionales en el sentido de que se producen a través de la diferencia, del establecimiento de un nosotros con respecto a otros y como algunos estudios han señalado (Laclau, 1996; Dussel, 2004; Restrepo, 2007) identidad y alteridad son dos caras de la misma moneda y deben pensarse como mutuamente constitutivos, en el marco de procesos siempre abiertos y contingentes de identificación.

Foucault, por su parte, se refirió a la imposibilidad de una sociedad sin relaciones de poder, en tanto, éstas se entienden como las estrategias mediante las cuales los individuos tratan de conducir a otros/as. “El poder no es el mal, el poder son juegos estratégicos”, dirá Foucault (1994, p.138). Las relaciones de poder constituyen intrínsecamente a las relaciones humanas. Son inestables, siempre abiertas en tanto tienen la posibilidad de modificarse, no están determinadas de una vez y para siempre y existen en la medida que los sujetos son libres. Siempre existe la posibilidad de resistencia, de huida, de engaño, de inversión de la situación de poder: “Existen relaciones de poder en todo el campo societal porque existen posibilidades de libertad en todas partes” (Foucault, 1994, p. 127).

¹⁹Respecto a la constitución contingente de toda identidad, Laclau planteara ciertos límites a esa idea. La totalidad discursiva será resultante de una articulación de significantes que no suponen una estructura permanente y necesaria pero que tampoco puede orientarse en cualquier sentido porque ningún significante está completamente vacío (Juárez Némer, 2007). Hay una cierta disposicionalidad (pero no una determinación) a vincularse con otros significantes que opera sobre las articulaciones posibles. Ellas serán siempre fijaciones temporales de la identidad que, al no presentar una correspondencia exacta con el objeto que intenta representar, promoverá que dicha representación sea siempre inadecuada.

Basado en su interés por indagar las formas de subjetivación que nos han sido impuestas, que se han asumido como legítimas, como “verdades” en un momento histórico dado, Foucault (1994) ha planteado la imposibilidad de seguir remitiendo a una concepción esencialista del sujeto, es decir, como *sustancia*, siempre idéntico a sí mismo. Por el contrario, desarrolla la noción de *sujeto de formas*, en tanto, éste establece relaciones diversas y cambiantes con su entorno y en relación con los juegos de verdad y relaciones de poder disponibles. Nuestro autor sostendrá que el poder necesita verdades para circular o, en términos de Laclau, de discursos hegemónicos que permitan naturalizar lo social. Cada sociedad elabora su *régimen de verdad*, es decir, aquellos tipos de discursos, mecanismos, medios por los cuales enunciados particulares se tornan legítimos y funcionan como verdaderos (Foucault, 2002). Dichas reglas de producción de la verdad demarcan aquello que es posible de ser dicho y pensable y aquello que se excluye o silencia.

De modo que, tal como señala Cherryholmes (1999), las prácticas sociales que los sujetos en aparente uso de su libertad desarrollan están sustentadas en poderosas disposiciones de poder y regulaciones que promueven subjetividades y epistemologías. Desde esta perspectiva, ya no son los sujetos los que realizan afirmaciones sino que las afirmaciones constituyen a los sujetos. Teniendo en cuenta el interés de esta tesis, resultan pertinentes dichos aportes, en tanto advierten acerca de la importancia de considerar la trama que se configura entre las reglas, normas, modelos de comunicación, principios de ordenamiento y conjunto de relaciones que estructuran la red escolar y aquellas que se han construido en el marco del proyecto de investigación-formación-acción docente. Esta mirada implica un acercamiento a las tensiones y/o articulaciones que pueden acontecer en esa trama y al modo en ese conjunto de disposiciones constituyen ciertas regularidades y marcos en las prácticas de los sujetos involucrados, en el caso de este trabajo, las supervisoras-coordinadoras.

1.3 Identidades discursivas. Aportes de las nociones de posiciones de sujeto y posiciones docentes en esta tesis

Siguiendo el análisis que vengo sosteniendo, los estudios basados en los supuestos teóricos del giro posfundacional y posestructural ponen en cuestión la existencia de un sujeto trascendental: “[L]a experiencia de la ausencia de “Fundamento” (fundamento, cabe agregar, que sigue estado presente en su ausencia) es el signo de nuestra época” (Marchart, 2008, p.78). Desde estas perspectivas las relaciones y las identidades pierden su carácter necesario,

en tanto ellas son puramente relacionales y nunca logran constituirse plenamente. Se postula como falsa la concepción de sujeto como agente racional y transparente a sí mismo, la supuesta unidad y homogeneidad entre el conjunto de sus posiciones y la idea de sujeto como origen y fundamento de las relaciones sociales: “Es, quizás, la imposibilidad misma de seguir refiriendo a un centro trascendental las expresiones concretas y finitas de una subjetividad multifacética, lo que hace posible concentrar nuestra atención en la multiplicidad como tal” (Laclau, 1996, p.43).

Distanciándose de los postulados estructuralistas para los cuales el sistema es concebido como totalidad con la imposibilidad, que esto conlleva, de asir la discontinuidad y contingencia, el posestructuralismo sostendrá la historicidad como un enigma de la estructura y ya no pensará en términos de sistemas, de hecho “los que se presentan como tales sólo logran hacerlo al precio de ocultar sus discontinuidades, de contrabandear dentro de sus estructuras todo tipo de articulaciones pragmáticas y de presupuestos no explicitados” (Laclau, 2000, p.201).

Como ya veníamos analizando, estas perspectivas demostrarán la importancia de alejarse de posiciones analíticas y estructurales que buscan explicar la realidad a través de miradas atravesadas por la linealidad, el progreso y el control, sobre la base de metanarrativas y metadisursos que definen estos mismos aspectos. Por el contrario, un abordaje posestructural adopta una postura escéptica respecto de la posibilidad de tales definiciones con validez trascendente y los argumentos contruidos sobre ellas. En lugar de ello, enfatiza que las estructuras no se hallan tan aseguradas, estabilizadas y sólidas como pudiera parecer, en tanto cada término o elemento siempre define a otro y viceversa, en procesos de ida y vuelta en los que no resulta posible determinar claramente un principio o un final.

En el marco de esta tesis, tomando los aportes de las perspectivas posestructurales, buscaré alejarme de un análisis de la red escolar, las prácticas y tareas supervisivas, sus identidades y experiencias como significados fijos que encuentran su explicación en “sistematicidades subyacentes” (Lo Valvo, 2009). Lejos de eso, me aproximaré al estudio del proyecto de investigación-formación-acción docente desde los sentidos que las inspectoras construyen sobre éste, desde la indagación de las condiciones de producción, circulación y reproducción de aquello que afirman, considerando los efectos de la historia y el poder sobre lo que las inspectoras dicen acerca de su práctica en los diversos entornos en que la

despliegan, el modo en que organizan las *prácticas discursivas*, y en cómo éstas conforman su experiencia subjetiva.

En efecto, la imposibilidad de seguir refiriendo a un centro trascendental para dar cuenta de las subjetividades lleva a Laclau (1993) a plantear la existencia de *posiciones de sujeto* en tanto una subjetividad que no puede reducirse a una localización específica en el seno de una totalidad. Toda posición de sujeto es una posición discursiva en tanto participa del carácter abierto de todo discurso y no logra ser fijada totalmente en un sistema cerrado de diferencias.

Dicho concepto forma parte del despliegue teórico, epistemológico y metodológico de lo que se conoce como Análisis Político del Discurso²⁰ (APD), cuyos referentes principales han sido Ernesto Laclau y Chantal Mouffe²¹ desde una perspectiva postmarxista (Laclau, 1985), que rescata ciertos elementos del marxismo, sepulta otros como la explicación de las identidades sociales y políticas a partir de la noción de clase, sosteniendo una concepción relacional de éstas donde lo discursivo se vuelve una dimensión crucial en la configuración de las subjetividades y de las relaciones sociales.

El APD concibe al discurso, en tanto parte del giro lingüístico y posfundacional que abordé precedentemente, como una matriz productora de sentidos que no se reduce a las manifestaciones del habla o de enunciación, sino que toda práctica social tiene significación (Cabrera Hernández, 2014). En efecto, el lenguaje ya no es percibido como *transparente*, es decir, que habría una conexión directa entre significado y significante (Laclau, 1993) sino que existirían *significantes flotantes*, vacíos en la sociedad, y la disputa política sería vista como sucesivos intentos por suturar parcialmente esos significantes a sentidos particulares. Es esta puja por cerrar, capturar, cristalizar un significante a cierto significado, lo que Laclau y Mouffe (1985, 1993) entienden por “hegemonía”.

²⁰Podríamos considerar al APD como una *tradicción* (Suárez, 2011b) que recupera, selecciona y jerarquiza un conjunto relativamente homogéneo de preocupaciones, problemas y conocimientos que provienen de diversas perspectivas: de la lingüística posestructuralista (Derrida, Barthes, Kristeva, Spivak, Sollers); del psicoanálisis lacaniano (Lacan, Žizek); y herramientas analíticas diversas (análisis argumentativo, análisis de la enunciación, historiográfico, genealogía, etc) (Buenfil Burgos, 1993)

²¹ Tal como lo describe Buenfil Burgos (1993), Ernesto Laclau y Chantal Mouffe son las fuentes teóricas desde donde se origina una línea de investigación centrada en el Análisis de Discurso en el marco de la Universidad de Essex en el Centre for Theoretical Studies.

Los hechos, los objetos, los procesos no pueden comprenderse de manera aislada de los discursos que les otorgan significado. Esto no implica negar que esos hechos, objetos y procesos tengan existencia empírica, sino plantear que desde el momento en que algo real es enunciado, ya está siempre discursivamente estructurado aunque no sea más que una búsqueda parcial y provisoria de llenar su sentido. Y es en esa trama en la que, también, se configura la identidad relacional de todo sujeto. De este modo lo explica Laclau (1993):

Una piedra existe independientemente de todo sistema de relaciones sociales, pero es, por ejemplo, o bien un proyectil, o bien un objeto de contemplación estética, sólo dentro de una configuración discursiva específica (también) es el discurso el que constituye la posición del sujeto como agente social y no, por el contrario, el agente social el que es el origen del discurso –el mismo sistema de reglas que hace de un objeto esférico una pelota de fútbol, hace de mí un jugador. (p. 115)

De ahí que podemos comprender que el modo en que el sujeto construye una identidad y se convierte en susceptible de decirse, de enunciarse es a través de las adhesiones temporarias que se producen por parte de los sujetos en relación a las posiciones subjetivas que se elaboran en las propias prácticas discursivas. No hay entonces una esencia anterior en la que se apoyen las identidades sino que éstas se constituyen a partir de la potencialidad performativa del discurso, lo cual no significa que el proceso de construcción subjetiva está absolutamente determinado y carente de agencia, sino que ella es posible a partir del status de práctica significativa, polifónica e inestable de las identidades (Buenfil Burgos, 2007).

La categoría de posiciones de sujeto se encuentra íntimamente relacionada con la noción de identidad y con el proceso de identificación. Reconoce el carácter polisémico, ambiguo e incompleto de toda identidad discursiva. Laclau (1996) sostendrá que nos encontramos ante una multiplicidad de identidades y, por lo tanto, la potencia de la categoría de posiciones de sujeto radicaría en demostrar que las consciencias no son absolutas y las identidades, cuya característica es la fragmentación, nunca “son” sino que siempre “están siendo”, en devenir.

En el marco de los intereses de esta tesis, tomo la noción de *posición docente* desarrollada por Alejandro Vassiliades y Myriam Southwell (2014) como tributaria -aunque no análoga- de la idea de posición de sujeto. Dichos autor y autora se nutren de los aportes

del giro lingüístico y los supuestos del APD para dar cuenta de la multiplicidad de modos en que los sujetos docentes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas desafíos y utopías que se plantean en torno de ella y su relación con los diversos sentidos y discursos que circulan, regulan y organizan el trabajo de enseñar (Vassiliades 2012, Southwell y Vassiliades, 2014). Como signifiante asociado a sentidos en constante devenir, nunca acabados y siempre precarios e históricos, nos invita a reconstruir los relatos y prácticas donde, la indeterminación de aquello que entendemos por trabajo docente, busca hallar una definición provisoria.

Es posible sistematizar las dimensiones de la construcción de la posición docente de la siguiente manera:

- Supone una relación con la cultura entendida como vínculo en devenir, nunca fijo ni predefinido.

- Implica siempre relaciones con los otros sujetos del campo pedagógico basadas en vínculos de autoridad. Esas relaciones supondrán el despliegue de prácticas y saberes, contingentes y dinámicos, respecto a qué hacer con las nuevas generaciones en articulación con el papel que ha desempeñado la escolarización en nuestras sociedades y sus relaciones con el otros entornos como el mundo del trabajo y la política.

- Supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales que atraviesan la tarea docente y la construcción de posibles resoluciones desde la enseñanza.

- Se vincula con la construcción histórica de la docencia como profesión bajo la órbita del Estado y las relaciones de apropiación, resignificación, resistencia que los y las docentes entablan con las regulaciones estatales. (Southwell y Vassiliades, 2014)

La noción de *posición docente* se encuentra asociada a la tarea de enseñar aunque es posible pensar que sus dimensiones abarcan a las tareas, discursos, prácticas y sentidos asumidos, vividos y pensados por quienes, habiendo ejercido la docencia, asumen responsabilidades de dirección y supervisión de las instituciones educativas. En el marco de esta tesis su uso resulta potente a los fines de acercarse a las posiciones que las supervisoras construyen en el contexto de su participación como coordinadoras de colectivos de docentes narradores/as que conforman una red de investigación-formación-acción docente centrada en

la elaboración de relatos de experiencias pedagógicas. El trabajo de indagación y análisis que procuré realizar se interesa por comprender las posiciones supervisivas construidas por inspectoras de enseñanza de gestión estatal que asumieron tareas de coordinación, en tanto acompañamiento, orientación y guía de grupos de docentes dispuestos/as a escribir relatos de experiencias pedagógicas. De algún modo, este trabajo estudia los singulares modos en que dichas supervisoras lograron entamar sus tareas en la red escolar con aquellas propias de la coordinación de colectivos de docentes narradores/as. Trama que dio lugar a procesos simultáneos de movimiento, desplazamiento, reposicionamiento enlazados a tensiones y articulaciones en torno a la construcción de sentidos siempre provisorios y contingentes.

Los aportes teóricos reseñados en este capítulo resultan de suma importancia al momento de abordar el estudio de las posiciones supervisivas en el marco del caso mencionado. La comprensión de las identidades como construcciones discursivas con carácter precario, contingente, contradictorio y siempre susceptible a dislocaciones y desplazamientos resulta una advertencia para alejarse de toda posición esencialista y trascendente en torno de las tareas de supervisión escolar y sus sentidos históricos en constante redefinición en el marco de luchas por la hegemonía. De ahí que sea posible abordar la pregunta por los modos en que las inspectoras-coordinadoras asumen, viven, piensan y reflexionan acerca de su tarea en el recorrido por un proceso de investigación-formación-acción docente.

Por otro lado, las perspectivas posestructurales que he retomado me permiten abordar las posiciones de supervisión considerando la dimensión histórica de la construcción de la tarea con el fin de comprender las redefiniciones que acontecieron en lo largo del tiempo captando, por un lado, las complejidades de aquellas configuraciones que nunca ocurren linealmente ni en un único sentido, y por otro, los procesos de apropiación y resignificación que siempre median en la construcción de las subjetividades. Esta manera de considerar la dimensión histórica colabora en el abandono de la idea de que las definiciones estatales y/o normativas agotan los sentidos en torno de la supervisión.

Asimismo, el interrogante por las condiciones de producción y enunciación del caso estudiado conforma una dimensión a la que atender si tenemos en cuenta que se trató de una iniciativa inédita gestionada entre una Universidad Nacional y una Jefatura Regional. En este punto creo que este trabajo puede resultar un aporte significativo a la comprensión de los

procesos de cambio educativo entendidos como instancias de movimiento, transformación, desplazamiento parciales o totales siempre complejas, contingentes, dinámicas y multideterminadas. Siguiendo a Rockwell (2007) y su noción de cultura escolar como una larga cadena en la que pueden acontecer condiciones para “la continuidad de ciertas prácticas transmitidas de generación en generación de maestros” como “la aparición de recursos textuales y discursivos retomados o inventados” (p. 179), me interesa explorar la experiencia de investigación-formación-acción docente y los procesos de transformación que se propuso habilitar, los modos en que éstos son nombrados y significados por las supervisoras-coordinadoras y las posiciones que ellas construyeron en ese contexto.

CAPÍTULO 2

La tarea de supervisión escolar: la construcción histórica de la posición y las investigaciones sobre el tema

Llego al edificio de la Jefatura Regional donde tendremos la tercera reunión del comité editorial y la primera de ese año. Intuía que sería una reunión muy particular porque los y las educadores/as de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires sostenían un paro desde hacía más de diez días en reclamo por sus bajos salarios²². Pensaba que de algún modo esto iba a ser tema de conversación en el encuentro. Incluso días antes las inspectoras nos plantearon dudas respecto a la posibilidad de mantener la fecha en ese marco de lucha. Sin embargo el día había llegado y allí estábamos. Ocuparíamos la oficina de la Jefa Regional porque contaba con una mesa amplia para trabajar. Al ingresar me encuentro con Adriana, Ana, Gladys y Sofía que ya estaban allí. Veo que Adriana tiene una hoja en sus manos, en ella un texto tipeado en computadora. Las saludo pero me mantengo al margen, no quiero interrumpir la conversación. Comienzo a preparar el material para ese encuentro y enciendo el grabador.

“Tenemos que ver bien el tema de los comedores. En las mías están funcionando” menciona Adriana. Luego me mira y me dice: “Sumate Yani, estamos hablando del tema del paro. Es muy complejo. Estamos codo a codo con los docentes. ¿Te llegó esta carta que escribimos?”. Le digo que no y me acerca la hoja que tenía en la mano. Leo rápidamente el título escrito en un tamaño grande y en mayúscula “Somos parte de la lucha”. Mientras Adriana me explica con vehemencia de qué se trata el escrito. “Lo escribimos los inspectores. Nosotros salimos a la calle con los docentes. No estamos al margen, sabés? Ya van muchos días de paro y se está haciendo difícil para los pibes. Pero hay que bancar la parada. Si las escuelas no abren se te desarma la red de contención. Es muy difícil. Es una medida difícil de sostener pero no queda otra. Y una forma de visibilizarlo fue que nosotros saliéramos a apoyar activamente. Hay que poner el cuerpo. Deslegitiman todo el tiempo a los docentes por eso nos organizamos y ayer fuimos a la marcha. Ayer una compañera puso en Face (sic)...para que lo busco porque da cuenta de lo que te digo”. Toma su celular y busca algo. Luego lee: “Estas son inspectoras del llano, no de

²²Se trató de un paro docente de diecisiete días corridos como medida de fuerza por el pedido de un aumento salarial para el sector. La huelga, que demoró el inicio del ciclo lectivo en el año 2014, finalmente fue levantada tras una larga negociación en la que el gobierno de turno accedió a otorgar un promedio del treinta por ciento de aumento al salario docente. Este hecho se convirtió en un paro histórico, ya que, según los datos que registra el Ministerio de Trabajo de la Nación, fue la mayor cantidad de días sin clases en forma consecutiva desde el año 2004.

escritorios”, y es así. Estamos corriendo de un lado a otro para garantizar comedores, para recibir a las familias, hablar en los barrios, explicarles la situación. Y también estamos acá porque esto también es importante.”

La escucho con atención. Simplemente asiento con la cabeza. Es como si las palabras no me salieran. Creo que efectivamente me quedé sin palabras. Estaba todo dicho allí, en la carta y en la manera apasionada y comprometida con que me describía la situación. Me quedo pensando en esto y la reunión comienza pero yo no puedo desprenderme del título de la carta “Somos parte de la lucha”²³. (Nota de campo, 27 de marzo de 2014)

Elijo dar comienzo al capítulo dos con esta escena como forma de plantear una serie de interrogantes. ¿Qué significa que los/as inspectores/as de La Matanza hayan tenido la necesidad de decir, en aquel mes de marzo de 2014: “nos sumamos a la lucha porque somos docentes”? ¿Había algo allí que no se podía dar por sentado? ¿Qué pistas me da esta escena para comprender la compleja trama en que se construye y resignifica la posición de supervisión escolar? ¿Con qué componentes de los discursos históricamente producidos alrededor de la posición entran en articulación y/o tensión los sentidos de la tarea del inspector/a que aparecen en la escena? No se trata de analizar la lucha docente que estaba aconteciendo sino partir de este pronunciamiento que los/as supervisores/as produjeron como modo de entrada a aquel campo de disputas constituido en torno de la tarea de inspección en una búsqueda por promover fijaciones de sentido que terminan por ser siempre provisorias al estar expuestas a nuevos procesos de articulación y reformulación.

En aquella conversación que mantengo con Adriana -o, mejor dicho, en aquel monólogo que pronuncia frente a mi escucha atenta-, en su reafirmación constante del compromiso que asumía junto a otros/a inspectores/as ante la causa docente, en aquel texto donde los/as supervisores/as brindaban su apoyo al mismo tiempo que se reconocían educadores/as, en aquellas prácticas discursivas se encontraba implícita la disputa con sentidos otros que están asociados a la tarea de supervisión escolar. Que esa carta haya sido firmada por inspectores/as en aquel contexto de huelga docente y que ese texto haya sido reconocido por los/as docentes al reivindicar la tarea de los/as supervisores/as como del “llano y no de escritorio” da cuenta de un entramado de disputas por capturar lo que se entiende por “inspector/a”. En esas luchas se conjugan las disposiciones y prácticas de la

²³El texto completo de la carta se transcribe hacia el final de este capítulo como anexo.

cotidianeidad de los/as supervisores/as y el devenir histórico de una tarea que encuentra múltiples significaciones desde el surgimiento del sistema educativo argentino.

Me propongo en este capítulo recuperar los diversos sentidos que se han construido alrededor de la tarea de supervisión escolar desde los inicios del sistema educativo en nuestro país hasta el año 2015. Decido organizar el recorrido a través de tres momentos definidos en función a los discursos que, de forma predominante aunque no determinante, se han desplegado en ellos: el rol del supervisor como actor de la burocracia educativa (Legarralde, 2007) en el período de consolidación del sistema educativo, la predominancia de la posición gerencial en el marco de las reformas neoliberales de la década de los '90, y la reposición del sentido pedagógico de la supervisión del año 2003 al 2015. Estos períodos fueron seleccionados en tanto momentos en los que se despliegan prácticas discursivas que movilizan, reformulan y reposicionan –con énfasis en algunas más que otras según los períodos- a la supervisión escolar en el marco de las políticas educativas en nuestro país. Es importante considerar que sus fronteras son laxas en tanto es posible encontrar sedimentos de sentidos que se conservan de un período a otro.

El análisis se nutrirá de investigaciones desarrolladas sobre el tema así como de la recolección de fuentes, específicamente, recuperando la discursividad oficial, entendiendo por ella las “normas, leyes, programas, prácticas e instituciones, que pueden ser analizadas como discursos en tanto se trata de procesos sociales de significación” (Southwell, 2007, p.263). Esto sin descuidar que el discurso oficial es siempre reapropiado y resistido por los sujetos que, por otro lado, se ven atravesados/as por una historia particular y específica de la profesión que los/as constituye. Hacia el final del capítulo realizaré una breve referencia al modo en que las investigaciones, en el período reciente, han tratado la temática.

En síntesis, las líneas que siguen buscan reconstruir aquellos elementos históricos que permitan analizar las dinámicas que constituyeron el trabajo de inspección escolar, sus continuidades y rupturas, tensiones, movimientos y desplazamientos, recorriendo las diferentes interpelaciones discursivas que lo han ido delineando y aun conviven junto a las nuevas. Dicho análisis conforma una de las dimensiones de la construcción de la posición supervisiva de cuyo estudio se ocupa esta tesis en el marco de la DNEP en La Matanza.

2.1 De aquel momento fundacional: las tareas de inspección en la conformación del estado nacional y el sistema educativo argentino

La inspección educativa ha acompañado el desarrollo de los sistemas educativos modernos desde fines del siglo XIX (Hirschberg, 2013; Southwell, 2011). A pesar de aquella simultaneidad entre la formación del Estado y del sistema educativo y la emergencia de la burocracia educativa²⁴, Legarralde (2007) identifica en su tesis de maestría una temporalidad propia, diferenciada y de larga duración en el proceso de conformación de un cuerpo de personal estable para la administración, gestión y control del sistema escolar y sus instituciones. Se trató de una historia de conformación, consolidación, estabilización así como de confrontación, indeterminación y negociación con características y cursos de acción específicos.

Tras un periodo de recuperación fiscal luego de las guerras por la emancipación, los conflictos interprovinciales, las guerras civiles y exteriores, Buenos Aires, Santa Fe²⁵ y Entre Ríos fueron algunas de las pocas provincias que hacia 1830 comenzaron la creación de un conjunto de instituciones educativas y la formación de un sector de la administración estatal destinado al control de las escuelas²⁶. Hacia la sanción de la constitución nacional del año 1853 el eje central en torno al cual giraría la estructuración del control escolar estaría

²⁴ Concepto acuñado por Legarralde (2007) para referirse “al conjunto de agentes estatales encargados de funciones variadas relacionadas con la administración, control y gestión del sistema escolar”. (p. 21)

²⁵ En la década de 1830, bajo la gobernación de Pascual Echagüe, se crearon en Santa Fe comisiones especiales encargadas de realizar visitas periódicas a las escuelas. Estas visitas tenían el propósito de controlar la dimensión moral de la actividad escolar.

²⁶ Es posible encontrar antecedentes históricos del sistema de inspección escolar previos a 1830 en el contexto de la independencia de nuestro país. Manzione (2010) describe que hacia 1810, con el propósito de reducir el alto porcentaje de docentes que apenas sabían leer y escribir, se dispuso la tutela de sacerdotes y la imposición de un examen de letras que fue aprobado por el Cabildo. En 1815 se propuso la creación de varias escuelas en Buenos Aires, como así también de las Juntas Inspectoras o Protectoras y el dictado de un reglamento distribuyendo actividades con el Cabildo. Para Puiggrós (1996) las Juntas Inspectoras fueron un organismo intermedio entre lo que posteriormente conoceríamos como un Ministerio de Educación o un Concejo de Educación, es decir, instituciones que mediaron entre el organismo gubernamental y la sociedad civil representado, en este caso, por la sociedad civil. Asimismo, podría pensarse a las Juntas como el primer antecedente de las Secretarías de Inspección. Las Juntas Inspectoras designadas para cada uno de los partidos o cuarteles, estaban integradas por un cura o el teniente, el alcalde y un vecino “distinguido”. Tenían la obligación de vigilar las escuelas, recaudar y administrar los fondos para el sostenimiento de las mismas así como proponer el nombramiento de los/as docentes y ayudantes (aunque la decisión final la tenían los Cabildos) y recoger la información sumarial que permitiera establecer las desviaciones a la norma. Hacia 1821 se crea la Universidad de Buenos Aires y en 1822 su Departamento de Primeras Letras dependiente de ella que tendría a su cargo las escuelas. Para completar la organización del control escolar se creó el cargo de Inspector General de Escuelas, asumido por Saturnino Seguro. Pocos años después, tras detectar la falta de control de la Universidad, por un decreto del 7 de enero de 1828 el Inspector General pasó a depender directamente del Ministerio de Gobierno bajo la dirección de un Consejo General.

determinado por el peso conferido a la educación primaria en el texto constitucional bajo la responsabilidad de los gobiernos provinciales²⁷.

Será entre las décadas de 1870 y 1890 cuando se definirá el marco legal para la educación elemental y, junto con esto, se establecerán las bases para los modelos de gobierno del sistema (Southwell y Manzione, 2011). En 1871 se sancionó la Ley de Subvenciones Nacionales (Ley N° 463) que autorizaba el financiamiento nacional de la instrucción pública de las provincias. Esta misma norma establecía la creación de Comisiones Provinciales con la función de administrar los recursos girados y determinaba la acción de inspectores²⁸ nacionales en Provincias dependientes de estas comisiones. Los inspectores en provincias tenían una función de control del uso de los recursos nacionales girados:

Art. 7°.- El sueldo de uno de los Inspectores que para la vigilancia de sus escuelas establezca cada Provincia, será pagado por mitad por el Tesoro Nacional, hasta la suma de ochenta pesos fuertes mensuales, bajo la condición de que él acepte la obligación de suministrar datos estadísticos y verificar las inspecciones que le sean requeridas por el Ministerio de Instrucción Pública. (Ley 463, 1871, art. 7°)

Sin embargo, decretos y regulaciones posteriores dan cuenta de la falta de seguimiento nacional de la educación provincial. Un ejemplo de ello resulta el Decreto del Poder Ejecutivo Nacional del 20 de febrero de 1882 que en sus primeras líneas explicita: “Habiéndose demostrado en la práctica que la reglamentación de la Ley General de Subvenciones a la instrucción primaria es insuficiente a los fines que la Nación se propone, cuales son la difusión de la enseñanza y la conveniente y fiel aplicación de los recursos que a ella destina”. En efecto, se apoyaba en dicha argumentación el nombramiento de cuatro inspectores nacionales para inspeccionar el estado de los establecimientos educativos, el

²⁷En su artículo 5° señalaba: “Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria. Bajo de estas condiciones el Gobierno federal, garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones.” Constitución Nacional de 1853. Art. 5°.

²⁸Según investigaciones del campo de la historia de la educación (Pineau, 1997; Legarralde, 2007; Dussel, 1995; Southwell, 2003) los primeros inspectores en el sistema educativo argentino han sido varones. Siguiendo a Morgade (2010) en los años de consolidación del sistema educativo argentino se atraía a las mujeres a las escuelas para ser maestras pero asumían cargos de dirección solo cuando no había un maestro varón disponible y quedaban excluidas de la inspección escolar. De ahí que en la configuración de dicha tarea en el siglo XIX optaré por la denominación masculina de “inspector”. Hacia 1910 es posible encontrar la designación en el cargo de la inspección de una mujer, me refiero a la docente Vera Peñaloza.

método de enseñanza, sus condiciones y recursos disponibles con el propósito de informar “sobre el resultado y proponiendo los medios adecuados para la mejora y adelanto de la instrucción”. Asimismo el artículo 3º resaltaba que la inspección perseguía “obtener un conocimiento exacto de la inversión de las subvenciones acordadas por la Nación”. La Inspección Nacional de Escuelas estuvo conformada por un Inspector General, quién debió fijar su residencia en la capital de la República, y por inspectores de sección quienes debieron radicarse en la capital de la provincia a las que fueran. De esta manera, el Poder Ejecutivo Nacional avanzaba en un sentido claro: la tarea de inspección ejercería un control nacional en territorios provinciales, referido no solo al mecanismo de la subvención, sino más ampliamente al proceso de escolarización (Legarralde, 2007).

El caso de la provincia de Buenos Aires resulta central en el devenir histórico de la conformación del cuerpo de inspección por resultar un antecedente tomado como modelo, luego, a nivel nacional. Para aquel territorio resulta significativo recuperar el pensamiento de Domingo F. Sarmiento quien ocupó el cargo de Director General de Escuelas General de la Provincia de Buenos Aires a partir de 1874. En el modelo sarmientino, inspirado en el caso francés, alemán, holandés y norteamericano, se destinaba un lugar fundamental al cuerpo de inspectores como parte del sistema educativo. En “Educación Popular” dedicó un apartado a la “Inspección de las escuelas”:

La inspección de las escuelas pertenece a aquél género de funciones que a más de entrar en el número de las consejiles a que todo ciudadano está obligado, participa del carácter de los profesionales, que requieren aptitudes especiales de parte de los que las desempeñan. (Sarmiento, 1989, p.107)

Se observa aquí la relevancia de la función de agentes dedicados a la inspección y el reconocimiento de un saber experto que requería competencias profesionales con el propósito de hacer llegar las políticas de Estado a cada rincón del territorio.

La creación de los Consejos Escolares de Distrito en la provincia de Buenos Aires fue la materialización de la inquietud de Sarmiento sobre el gobierno de la educación. Con estos Consejos, Sarmiento buscaba garantizar la participación de la sociedad local en la

conducción de las instituciones educativas²⁹, a través de la designación de los/as docentes, de la toma de decisiones respecto de las escuelas, de la apertura o cierre de ofertas educativas, en tanto que el sostenimiento estaría a cargo del Estado y contaría con un pequeño complemento de rentas locales, derivadas fundamentalmente de multas y cargas específicas.

En este punto, resulta interesante retomar el análisis que realizara Inés Dussel (1995) en relación a la conformación de la función de inspección en la provincia de Buenos Aires como antecedente inmediato de la conformación del sistema educativo nacional³⁰. La autora destaca diferentes etapas y caracteriza la primera de ellas - que se inicia con la sanción de la Ley de Educación de la Provincia en 1875 - con escasa regulación para la supervisión. Las principales tareas de inspección parecían estar focalizadas en el relevamiento de la situación material de las escuelas: aspectos edilicios, recursos disponibles, higiene de las mismas. Dussel (1995) señala que la limitada definición del rol se debía en gran parte, a la heterogeneidad de la situación de las escuelas, ya que en muchas de ellas se desempeñaban educadores/as sin títulos habilitantes, escuelas apenas conformadas, convivencia de dispositivos escolares, entre otros aspectos. Esa Ley dispuso que la función de inspección debía realizarse a través de distintos agentes educativos: el Consejo General, los Consejos de Distritos, inspectores/as y directores/as. A partir de allí se formalizó progresivamente un conjunto de tareas relativas a la inspección bajo el influjo de Sarmiento.

En la ley el personal dedicado a la inspección estaba definido como funcionarios dependientes del Consejo Federal de Educación y la principal tarea era la de vigilar "todas las escuelas públicas y particulares de la Provincia, visitándolas por lo menos una vez cada año.", "estimulando y dirigiendo el espíritu de los Consejos y de los vecindarios en todo lo relativo a la Educación Común". Asimismo, debían enviar al Director General, un informe en

29 "La Ley Provincial de Educación de 1875 incluyó la constitución de Consejos Escolares de Distrito, dentro del marco de la visión sarmientina de activa participación de la sociedad civil al estilo norteamericano. Sin embargo, la relación entre la Dirección General de Escuelas y el Consejo Provincial de Educación, por un lado, y los consejos locales, por otro, fue altamente conflictiva. La tarea fiscalizadora en este punto fue 'interpretada' de dos maneras distintas: como el cuidado, apoyo y promoción de la actividad local por parte de la autoridad central, o como vigilancia y sustitución de lo local por la D. G. E., línea que se impuso como hegemónica pocos años después" (Dussel, 1995, p. 61).

³⁰Ejemplo de ello es el siguiente párrafo extraído de la circular del 1º de mayo de 1879 de la Comisión Nacional de Educación dirigida a los inspectores nacionales: "Por lo que respecta a la estadística escolar que es de suma importancia sistematizar y uniformar en toda la república, se acompañan varios ejemplares de las fórmulas usadas en la Provincia de Buenos Aires, a fin de que, poniéndose Ud. de acuerdo con las autoridades respectivas, procure adaptar esos modelos a las condiciones especiales de cada provincia." (Circular de la Comisión Nacional de Educación, 1879, p. 131).

el que constaran sus "observaciones y las medidas que en su concepto convenga adoptar en las Escuelas" y se propusieran "todas las reformas que la observación y la experiencia les sugieran" (art. 37).

En medio de la tensión entre el gobierno nacional y el orden provincial, se conforma la función supervisiva (Southwell y Manzione, 2011). Se consolidan dos de sus funciones principales: ejercer el control formal y ser intermediarios entre los dos extremos de la cadena burocrática. Fueron los inspectores los encargados/as de acercar la normativa elaborada en las instancias centrales de gobierno y, a su vez, informar a éstas lo que sucedía en las bases del sistema. Tareas que fueron apropiadas de maneras muy diversas por quienes ocuparon por primera vez aquellos cargos convirtiéndose los "informes del inspector" en documentos sumamente heterogéneos, como detallaré más adelante.

De este modo es posible observar que a medida que el Estado adquiría materialidad y se consolidaba como entramado institucional, se produjo una especialización de la función de los inspectores que los diferenció, fundamentalmente, de los/as maestros/as. Por ejemplo, en reglamentaciones posteriores se establecerá que los inspectores no pueden hacer noche en la casa de los/as docentes ni deben ocupar sus funciones (Pineau, 1997). Tal como lo plantea Legarralde (2007) alrededor de la figura del inspector se constituía entonces una frontera en la conformación de la burocracia educativa que diferenciaba el ámbito de la conducción, gestión y administración del ámbito de la práctica educativa. Es posible advertir aquí la conformación de un discurso oficial que definía la inspección a partir de su distancia con el trabajo de enseñar y apoyaba en ello la legitimidad para desempeñar las tareas de control y vigilancia que se les conferían. Resulta interesante observar que más de un siglo después un grupo de inspectores/as se pronuncian educadores/as en el marco de una lucha docente. Evidentemente el contenido de aquel discurso oficial ha vivido modificaciones como así también los sujetos que éste interpela y/o por los que se ve interpelado.

Dussel (1995) identifica una nueva etapa en la reglamentación de la inspección en la provincia de Buenos Aires a partir del año 1884 cuando se reglamentó por primera vez la tarea de los inspectores, a través de la "Circular a los Inspectores Generales dándoles instrucciones para que practiquen las visitas a los Distritos Escolares". Esta regulación restaba poder a los inspectores, concentrándolo en el Consejo Provincial, ya que desplazaba a ese nivel la potestad de decidir sobre el destino de los/as docentes, y a la vez, definía una mayor distancia entre el inspector y el magisterio. Por su parte, éste último comenzaba a ser

sujeto privilegiado del control de la inspección. Junto con esta regulación más ajustada de la tarea de los inspectores, se avanzó en la construcción de un saber pedagógico asociado al rol. El inspector debía ser también “maestro de maestros”; su misión era no sólo controlar, sino funcionar como un modelo de las buenas prácticas de enseñanza. Sobre esta base, los inspectores se constituyeron en productores de un saber pedagógico sobre las prácticas de enseñar en particular y sobre el dispositivo escolar en general.

A nivel nacional, con la sanción de la Ley 1420, se adoptó casi sin cambios el esquema de la provincia de Buenos Aires. En el capítulo IV "Inspección Técnica y Administrativa de las Escuelas", art. 35 se establecía que

Las escuelas primarias de cada distrito serán inspeccionadas dos veces, por lo menos, en el año, por inspectores maestros. Créase con tal objeto el cargo de inspector de escuelas primarias, que será desempeñado por maestros o maestras normales, en la forma que determine la autoridad escolar respectiva. (Ley Nacional 1420, varias ediciones, art.35°)

Luego el texto de la ley prescribía las funciones y competencias de estos/as inspectores/as:

Art. 36°.- Corresponde a los Inspectores de Escuelas Primarias:

1°.- Vigilar personalmente la enseñanza de las escuelas, a fin de que sea dada con arreglo a las disposiciones de esta ley y a los reglamentos, programas y métodos establecidos por el Consejo Nacional de Educación.

2°.- Corregir los errores introducidos en la enseñanza.

3°.- Comprobar la fiel adopción de textos, formularios y sistemas de registros, estadística e inventarios establecidos por la autoridad superior de las escuelas.

4°.- Informar al Consejo Nacional de Educación sobre el resultado de su inspección, indicando el estado de la enseñanza de las escuelas inspeccionadas y los defectos o inconvenientes que sea necesario corregir.

5°.- Informar sobre el estado de los edificios de propiedad pública en sus respectivas jurisdicciones, así como sobre el estado y clase del mobiliario que tengan.

6°.- Pasar al Presidente del Consejo un informe mensual. (Ley Nacional 1420, varias ediciones, art.36°)

De este modo se constituye la Inspección Técnica cuya función consistía en la inspección de las escuelas de los distritos escolares de la Capital. Esta modalidad de la inspección era definida de acuerdo con temáticas más claramente pedagógicas y no incluía el

control del gobierno del sistema escolar. La Ley 1420 avanza en la construcción de un saber pedagógico asociado al rol supervisivo. La función no sólo se centraba en el control, sino también, en la búsqueda del ejemplo hacia el resto de los/as docentes. La inspección comenzó a configurarse como instancia de moralidad y los inspectores constituían los intelectuales de la “cruzada escolarizadora” (Pineau, 1997). Podía verse a los inspectores controlando la designación de recursos nacionales a las escuelas, interviniendo en el diseño y elaboración de reglamentos, planes y programas, dialogando con los/as maestros/as y, hasta, reclutando alumnos/as de puerta en puerta (Southwell y Legarralde, 2007). Tal como analiza Legarralde (2007), los inspectores ampliaron notablemente el límite de sus funciones al incorporar a la preocupación por la cuantificación la apreciación cualitativa de las condiciones de escolarización. Si bien es cierto que las reglamentaciones fueron configurando lo que a fines del siglo XIX significaba ser inspector, también lo es el hecho de que los inspectores fueron asumiendo y resignificando sus tareas a medida que las ejecutaban. Pineau (1997) destaca una llamativa paradoja en relación con esto. Mientras la tarea de inspección se fue configurando alrededor de la búsqueda de homogeneidad del sistema educativo, cuestión que fue objeto de denuncia por parte de muchos inspectores³¹, en sus informes se advierten diversas maneras de asumir la función así como múltiples propuestas de resolución a los problemas que presentaba el sistema educativo en formación. De este modo, “la mirada” de los inspectores se fue construyendo a medida que la función se ejercía aún cuando el horizonte estaba delimitado por las normativas. A lo largo de la primera mitad de la década de 1880, los Inspectores Nacionales en provincias incorporaron una mirada cada vez más preocupada por el nivel escolar y la Inspección Técnica de la Capital, en su conflictiva relación con los Consejos Escolares de Distrito, fue asumiendo funciones de gobierno del sistema escolar de la ciudad.

Retomando el caso de la provincia de Buenos Aires, a partir de 1887 con la llegada de Francisco Berra a la Dirección General de Escuelas provincial, se estableció que el inspector debía dar lecciones teóricas o prácticas a los/as maestros/as cuando se observaran deficiencias o errores. De este modo, a la función de vigilancia se le sumó la de velar por una

³¹Legarralde (2007) advierte que no existía una postura unificada entre los inspectores respecto a la conveniencia de la homogeneidad del sistema. Pues asumieron posiciones diversas frente a este proceso de sistematización creciente que no solo significó homogeneidad, sino también normatividad, particularización del control, etc. Los informes de los inspectores no oponían a la homogeneidad, la pura heterogeneidad de agentes sin regulación, sino al control central homogéneo, un control localizado y adecuado. De ahí que algunos avalaran la idea de un currículum que reflejase las variaciones locales y regionales.

práctica de enseñanza adecuada. Al respecto Dussel (1995) y Pineau (1997) sostienen que, para el caso de la provincia de Buenos Aires, la función de asesoramiento técnico y científico de los inspectores estaba en estrecha relación con la aparición y estructuración del campo pedagógico. Legarralde (2007) discutiendo con esta idea, se pregunta si “¿toda apreciación o prescripción sobre las escuelas, los maestros y la enseñanza pueden entenderse o subsumirse en la noción de ‘pedagogía?’” (Legarralde, 2007, p. 126). En este sentido, el autor sostendrá que los informes de inspección respondían ante todo a una particular división del trabajo en la que los inspectores provinciales, sobre todo en aquellas provincias con sistemas educativos tempranamente consolidados, tenían asignada la tarea de supervisar y prescribir los modos y características de la buena enseñanza basados en una preocupación por el proceso de escolarización en nuestro país.

Se observa, entonces, un proceso de delimitación progresivo de las tareas de la inspección escolar en el que se destaca el control que paulatinamente el estado fue asumiendo sobre la práctica del inspector – al igual que sobre la docencia y la dirección escolar- apuntando a constituir una cultura profesional “vigilada” desde el orden central³². Tal como analiza Pineau (1997) para el caso de la provincia de Buenos Aires, que puede extenderse a nivel nacional, opera aquí un doble movimiento: al mismo tiempo que se reglamentaba en detalle el modo en que el inspector debía desempeñar su tarea y las sanciones si no cumplía, se amplían sus funciones dentro y fuera de la escuela.

Si bien no tomaré para este análisis el período que va de 1910 a 1989 resulta significativo desplegar algunas de las coordenadas que caracterizaron esa larga etapa de la historia de nuestro país.

Aun cuando, a mediados de la década del ‘20, José Rezzano y Vera Peñaloza asumieron la inspección sin abandonar los cargos que ocupaban en el Consejo Nacional de Educación, no se produjeron cambios organizativos sustanciales en el campo de la inspección educativa.

³² Resulta un ejemplo de ello el reglamento de la Inspección Nacional de Escuelas en 1889, siendo presidente del Consejo Nacional de Educación, Benjamín Zorrilla. Los artículos 14 y 15 del capítulo II del reglamento determinan la función del Inspector General ante faltas del cuerpo de inspectores y la importancia de informes mensuales al Consejo Nacional de Educación indicando el lugar en que se encuentra cada inspector y los trabajos que desempeña. En el mismo reglamento se establecen en el artículo 8 las “causas graves” que podrían motivar las sanciones al Inspector: “1° Infracción manifiesta a los deberes primordiales que la ley y los reglamentos establecen. 2° Desobediencia o desacato a sus superiores jerárquicos. 3° Negligencia u omisión inexcusable. 4° Inexactitud en los hechos consignados en sus notas e informes. 5° Vicios deprimentes o falta de moralidad incompatible con la dignidad del cargo”.

En la provincia de Buenos Aires un período importante en cuanto a reformas de la estructura del sistema educativo y la tarea de inspección tendrá lugar con la gobernación de Domingo Mercante (1946-1951) cuando se crea una estructura de *direcciones* como reemplazo de la Inspección General y las inspecciones específicas y se disponen cargos con rango superior al de la inspección (Dufour, 2008). De este modo, los/as inspectores/as pasaron a depender directamente de las distintas Direcciones de Nivel, "aunque siguieron ejerciendo sus diferentes funciones sobre un espacio territorial delimitado (distrito/región educativa)" (Dufour, 2008, p.73).

La década del `60, vinculó la planificación educativa con una visión mecanicista de la organización en las que se revalorizó una estructura jerárquica y centralizada. Desde esta perspectiva la planificación constituía el elemento central que garantizaría la eficacia y la eficiencia. En ese contexto, siguiendo a Davini (1995), la división técnica del trabajo escolar se expresaría en la separación de los/as planificadores/as, los/as evaluadores/as, los/as supervisores/as de la tarea docente en tanto ejecución de la enseñanza. La tarea de inspección en este período profundizó su dimensión de control y de garante del cumplimiento de las decisiones tomadas desde las instancias centrales (Manzione, 2010).

En ese momento, es posible observar una tendencia orientada a cambiar el término de inspección por el de supervisión, lo que podría ser pensado como un intento de superar la asociación establecida entre la función controladora y punitiva y la posición de inspección para dar preponderancia a la tarea de asesoramiento que comienza a aparecer con más fuerza en diversas normativas. Es en una resolución del Consejo Nacional de Educación de octubre de 1967, bajo el título de "Principios y Técnicas de Supervisión", en la que se describe a *la supervisión escolar* como

Concepción moderna de la inspección que tiene hoy como función, universalmente admitida, llevar a maestros y escuelas directivas emanadas de las autoridades educativas, procurar que los más eficaces y modernos métodos pedagógicos se pongan en práctica y elevar el nivel cultural de la zona logrando el apoyo y cooperación de instituciones públicas y privadas y de toda la comunidad, para el logro de los fines generales sustentados por la Nación. (Consejo Nacional de Educación, 1967, p. 7).

El terrorismo de estado que se impone a partir de marzo de 1976 al mando de las Fuerzas armadas, instaurando el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional

(PRN), promovió un proceso de desmantelamiento del proyecto educativo civilizatorio – estatal (Southwell, 2002) que había sido hegemónico durante casi un siglo, sentando las bases de las políticas neoliberales que posteriormente se cristalizarían en los años '90. En el apartado que sigue me propongo desandar los modos en que el discurso de la reforma de los '90 convocó e interpeló a los/as supervisores/as incorporando nuevos elementos a la configuración histórica de la posición.

2.2 El rol gerencial de la supervisión escolar: prácticas articuladoras del discurso de la “Transformación Educativa”.

En la década del '90 en Argentina se profundizó un proceso iniciado en la última dictadura militar y que encuentra puntos de coincidencia con los procesos de reforma estructural que se implementaron en casi todos los países de América Latina. Como se verá a lo largo del apartado, los discursos que en este período interpelaron la tarea de supervisión no eran del todo nuevos dado que habían comenzado a ser desplegados hacia las décadas de los '60 y '70 en nuestro país. Sin embargo, la decisión de otorgar centralidad a la etapa noventista ha tenido que ver con dar cuenta del modo en que se recogieron esos elementos dispersos para construir una retórica propia y efectiva.

Uno de los rasgos característicos que diera origen a este proceso, y que determinó las políticas de Estado en todos los ámbitos, fue el agotamiento del modelo de acumulación keynesiano, el cual depositaba en el Estado nacional y en su acción política la función de asegurar el lugar central en la distribución de los recursos y orientar el proceso económico. Sverdlick (2006) sostiene al respecto: “Lo que abonó el consenso para la reforma del Estado, fue la idea generalizada de un Estado deudor, ineficaz, burocratizado, lento, incapaz de gerenciar sus “negocios”, conjuntamente con un fuerte cuestionamiento a la gobernabilidad en el nuevo escenario mundial “globalizado” (p.67). Se trató de un proceso que, sin dudas, significó un profundo cambio en las relaciones entre el Estado y la sociedad que fue más allá de modificaciones en el régimen político, y que impactó en las políticas públicas, en la relación del estado con la comunidad, en la inserción internacional y en la vida cotidiana de las personas (García Delgado, 1994).

En los '90 las políticas públicas se constituyeron bajo un esquema de gobernabilidad más administrativo que democrático, orientados por un modelo de “Estado eficiente,” que garantizaba esa cualidad al no interferir en la eficiencia del mercado (Feldfeber, 2011), en

base a los principios de la “nueva gestión pública”, alejado de un enfoque de derechos (Feldfeber y Gluz, 2012). El ámbito educativo se vio atravesado por procesos de reforma que modificaron de manera sustantiva las formas de regulación de los sistemas escolares acorde a la programática neoliberal propia del Consenso de Washington de desregulación, liberalización y privatización. La redefinición del rol del Estado, el énfasis en la eficiencia y en la calidad de la educación de acuerdo a criterios mercantiles, el protagonismo del sector privado, la autonomía de la escuela y los sujetos que la transitan, la evaluación estandarizada de resultados y la rendición de cuentas, la modernización curricular, el desarrollo profesional docente y el despliegue de políticas focalizadas destinadas a sectores sociales postergados, entre otros tópicos, fueron las notas centrales de las políticas de modernización neoliberal de los ‘90 y de las leyes que las acompañaron (Hillert, 2011b; Saforcada y Vassiliades, 2011; Gorostiaga, 2009; Tiramonti, 2001; Birgin, 2000; Feldfeber, 2000). En nuestro país la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, fue el ícono de la llamada “Transformación Educativa” impulsada por el gobierno del presidente Carlos Menem.

Una de las medidas centrales de la reforma educativa fue aquella que habilitó la descentralización y transferencia de servicios educativos sin la consecuente transferencia de los fondos para el sostenimiento por parte de las provincias de esos servicios³³. De este modo, el Estado Nacional se desprendió de las escuelas pero reservó para sí los fondos y las decisiones en materia curricular (Rivas, 2003). Como señala Southwell (2003) el Estado realizó una fuerte intervención para organizar su propio desarme y se dedicó a la administración del control sobre base de la prevalencia de la lógica del tecnocratismo (Vassiliades, 2012). En la construcción de ese nuevo imaginario aconteció el pasaje de un sistema educativo regulado por el Estado nacional bajo pautas homogéneas de funcionamiento en el ámbito público, hacia otro formalmente descentralizado, diversificado y fragmentado bajo nuevas formas de regulación y control (Feldfeber, 2009; Suárez, 2003; Southwell, 2003). La retórica descentralizadora se apoyó en la promesa de la recuperación del federalismo “perdido” (Salonia, 1996) mientras se concentraban cada vez más funciones de control en manos del gobierno nacional, generando un centralismo fáctico.

En ese marco, los cambios en el modelo de gestión de las escuelas fue uno de los elementos de la reforma educativa llevada adelante durante la década de los ‘90 en nuestro

³³El traslado de las escuelas de nivel medio y los Institutos Superiores de Formación Docente se efectiviza con la sanción de la Ley de Transferencias 24.049/93.

país y específicamente en la provincia de Buenos Aires (Vassiliades, 2012). El discurso de la reforma articuló centralización-burocracia-ineficacia y las opuso a las nociones de cambio e innovación pedagógica. Se argumentaba que la posibilidad de implementación de los cambios educativos necesarios para el mejoramiento de la calidad educativa, en tanto, formación de individuos en competencias acordes a los requerimientos de un mercado de trabajo, dependía de la instrumentación de un modelo de gestión basado en la escuela (Gorostiaga, 2010). De ahí que se asumía que la eficacia y eficiencia del sistema vendrían dadas como consecuencia de mayores márgenes de autonomía que aumentan la responsabilidad de los sujetos al presentarse como un modo de estimular el compromiso y la adecuación a las transformaciones pretendidas (Southwell, 2003). Sin embargo, estas políticas han fomentado nuevo dispositivos de disciplinamiento, regulando aquello conceptualizado como “problema”, los modos de intervención y las tecnologías disponibles para dar cuenta de esos procesos ante las autoridades de la administración educacional (Southwell 2003). Formatos como los alentados Proyectos Educativos Institucionales (PEIs) se relacionaron con este discurso de la autonomía.

En relación a las formas que la implementación de la reforma educativa adoptó en la provincia de Buenos Aires, resulta interesante mencionar el trabajo de investigación elaborado por Juan Cruz Olmeda y Alejandra Cardini bajo la dirección de Axel Rivas (2003) en el que se plantea el singular proceso de apropiación del mandato de la “Transformación Educativa”³⁴ por parte del gobierno bonaerense a diferencia de la percepción de imposición desde el nivel central que vivieron el resto de las jurisdicciones.

La provincia decidió embarcarse en hacer “su” reforma; una política que -como quizás en ninguna otra jurisdicción- pasó a ocupar un lugar central no sólo en la agenda del área educativa sino en la del gobierno provincial en su conjunto, movilizand una importante cantidad de recursos (...) No puede soslayarse tampoco su entrelazamiento con el modo de construcción política del duhaldismo: la reforma fue también construcción e inauguración de escuelas, un accionar al que los diferentes componentes de la cadena de poderes políticos (desde el gobernador hasta los punteros políticos barriales, pasando sin duda por los intendentes y legisladores) intentaron sacar rédito. (p. 106)

³⁴ Como parte de ese proceso de reforma, la provincia de Buenos Aires, bajo el mandato del gobernador Eduardo A. Duhalde, dictó la Ley de Educación Provincial N° 11.612/95, la cual, siguiendo los lineamientos de la Ley de Transferencia (24.089/91) y la Ley Federal de Educación (24.195/93), extendió la educación básica a 9 años, estableció la obligatoriedad desde el nivel preescolar llevándola a 10 años, seguida de un nivel polimodal no obligatorio de tres años, que debía combinar la formación general con orientaciones laborales.

Lo que se observa en este período es el despliegue de una “política territorializada” (Olmeda y Cardini, 2003) a través de la construcción de redes con los poderes locales a partir de las cuales la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) buscaba asegurarse la implementación de la reforma teniendo en cuenta que, en ese momento, los servicios educativos provinciales configuraban más de 15 mil extendidos en un territorio de algo más de 300 mil kilómetros cuadrados. Esta particular configuración volvía un tanto limitado el control del nivel central sobre lo que acontecía en cada región educativa. Sin embargo, lo que las investigaciones demuestran es que el proceso de discusión e implementación de la reforma educativa en la provincia de Buenos Aires parece haberse sostenido en base a la articulación de dos lógicas: la centralización en la negociación y toma de decisiones en manos de la DGCyE, por un lado; y una suerte de descentralización de hecho en la implementación de las medidas. Aun así el margen de autonomía de los equipos locales resultó relativo, en tanto, una posible participación de los/as supervisores/as era analizado como obstaculizador para el proyecto reformista (Olmeda y Cardini, 2003). Al respecto, los/as investigadores/as resaltan el proceso a partir del cual los/as inspectores/as se *hicieron lugar* en ese entramado:

Así, por ejemplo, y a pesar de las reticencias hacia el cuerpo [de inspectores/as] experimentadas desde el nivel central, los inspectores ganaron autonomía en los distritos a partir del control en la definición de cuestiones operativas, que –como en el caso de las articulaciones- terminaron adquiriendo significativa importancia y pusieron en evidencia la imposibilidad de las autoridades educativas provinciales de ejercer el control sobre la operacionalización a nivel local de las directivas emanadas desde La Plata. (Olmeda y Cardini, 2003, p. 78)

Tal como analicé en el apartado anterior respecto a los modos heterogéneos de asumir la tarea de supervisión por parte de quienes la ejercían hacia fines del siglo XIX aun cuando se incrementaba su regulación normativa, en el marco de la reforma de las '90, la interpretación de las normas resultó la herramienta primordial de los/as inspectores/as para imprimirle un tono propio a las instrucciones que llegaban desde el nivel central.

La provincia de Buenos Aires configura un ejemplo de la construcción de un discurso ambiguo que adoptó la reforma en torno a los/as educadores/as y a los equipo de conducción y supervisión. Alojados/as en el lugar de “culpables” y al mismo tiempo de “vehículos del mejoramiento de la calidad educacional”, los/as docentes, directores/as y

supervisores/as fueron el foco de una batería de “capacitaciones”. Éstas fueron ubicadas como la vía privilegiada para la formación docente continua con el fin de garantizar el éxito de la propuesta reformista (Birgin, 2017). En este contexto, se implementa la Red Federal de Formación Docente Continua³⁵ (RFFDC) dando lugar, por primera vez en nuestro país, a la implementación de un sistema de capacitación que aspiró a la integración y a la articulación aunque con resultados, en muchos aspectos, controvertidos³⁶ (Diker y Serra 2008). Diversos trabajos (Alliaud, 2017; Birgin, 2017; Feldfeber, 2010 y 2006; Diker y Serra, 2008; Davini, 2005; Davini y Birgin, 1998) han analizado dicha política y su contribución a la construcción de un discurso que incluyó a los/as docentes como destinatarios/as y receptores, alojándolos/as en un lugar de “no saber” en detrimento de una convocatoria a la participación en las etapas de formulación de los proyectos. Las propuestas formativas delinearon un lugar de desautorización de la docencia, posicionándola como “objeto” de la política elaborada por especialistas. Esto vuelve contradictorio el espíritu de la política formativa, pues, mientras se proponía el fortalecimiento y la jerarquización de la profesión docente, la noción de reconversión, con que se la caracterizó, terminó por deslegitimarlos saberes y la experiencia adquirida en la práctica docente.

Como aporte al objeto de estudio de esta tesis, resulta fundamental comprender el discurso que la reforma reservó para los/as supervisores/as y, en este sentido, las instancias de capacitación ocuparon un lugar central para la consolidación de aquella retórica neoliberal. Las tareas de los/as inspectores/as se vieron reconfiguradas por discursos que los/as interpelaban desde la articulación de significantes como gestión, calidad, eficiencia y equidad. Basando su argumento en la necesidad de desburocratizar y democratizar las dinámicas organizacionales, tanto del sistema escolar en su conjunto como de cada una de las instituciones, el discurso reformista levantó la bandera de la gestión como modo de oponerse a la supuesta rigidez e ineficacia de las tradicionales instituciones burocráticas. El concepto de gestión escolar, originado en la administración empresarial y el management y asociado a discursos de corte mercantilista y financiero, ha dado lugar a la asimilación de las tareas de supervisión y conducción de la institución educativa en el mismo sentido en el que se dirige una empresa. Aun cuando en el día a día de la implementación de la reforma la participación de dichos equipos buscaba ser limitada por los estados provinciales y nacional.

³⁵La RFFDC se constituye en el documento Serie A N° 09 de junio de 1994 donde, también, se establece los criterios de calidad.

³⁶Para profundizar sobre este análisis ver Diker y Serra, 2008.

Este periodo se caracterizó por plantear a la supervisión y a la dirección escolar, desde una perspectiva empresarial, como *gestionadoras* de diferentes conflictos institucionales (Manziona, 2010). Es posible observar esto en varios documentos oficiales de la época³⁷. Ejemplo de ello es el módulo de capacitación “La función supervisora” como parte de una amplia colección elaborada bajo la órbita de la RFFDC en el año 1998. En éste es posible encontrar en reiteradas oportunidades la alusión a la necesidad de una “reconversión” de los/as supervisores/as lo que implicaría “refundar este rol así como la estructura que la sustenta”(p. 29). En un intento argumentativo de extenso desarrollo, el documento busca distanciar los sentidos que la tarea asumió hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX en nuestro país de aquellos que identifica como los pilares centrales de la “Transformación Educativa” que se propone impulsar: “De lo que se trata es, en definitiva, de poder realizar con éxito el tránsito de la función supervisora tradicional hacia una gestión racionalmente planificada, que permita distribuir esfuerzos, tiempos y recursos en función de las necesidades concretas” (p. 12). Prosigue el escrito indicando que, en un contexto que promueve “la autonomía institucional, el mejoramiento de la calidad educativa, la participación de la comunidad educativa en la vida institucional, el acercamiento progresivo de las escuelas a su entorno y un proceso de desarrollo curricular que se asienta en la riqueza de la diversidad” (p. 28), los equipos de supervisión no podrían mantener el control y la fiscalización como acciones fundamentales. Por el contrario, se propone configurar la “función supervisora” vinculada con el liderazgo y el asesoramiento de los procesos de transformación e innovación institucional, como “motor y dinamizador” de dichos cambios porque, justifican, “la búsqueda de nuevos modos de hacer y vivir en las escuelas debe estar acompañada por nuevas formas de hacer y vivir la supervisión” (p. 29). En la cadena de elementos que compone el discurso sobre la supervisión, se opone la acción de fiscalizar a la de motorizar y la de controlar a la de evaluar, asociando las segundas a la idea de cambio, innovación y calidad educativa.

Las funciones de la supervisión escolar, luego de la reconversión y profesionalización de sus agentes, según explicita el módulo que analizo, serían las de movilizar, orientar e intervenir en los procesos Institucionales a partir del despliegue de tres

³⁷ Uno de los rasgos que merece considerarse es que el contenido de la reforma se vehiculizó fundamentalmente a través de materiales curriculares de carácter impreso elaborados por las gestiones educativas provinciales y nacional. De este modo, se profundiza una tendencia iniciada en los años ‘80 en las experiencias de reforma de diseños curriculares, mediante la prescripción de documentos confeccionados por especialistas, que en la década del ‘90 añade un sustento legal (Davini, 1998).

prácticas: la recolección y análisis de información, la evaluación y el asesoramiento. El documento plantea que las tres prácticas se encuentran interrelacionadas. Respecto a la tarea de recolección y análisis de la información se plantea su importancia para la toma de decisiones en base a datos confiables y objetivos. En el caso de la evaluación, la describe como articulada a la primera tarea, indica que el/la supervisor/a debe desarrollar el “diálogo evaluativo” para favorecer la comunicación entre las personas involucradas y la identifica como parte de una estrategia de gestión donde las fases de planificación, diseño y aplicación permitirían alcanzar óptimos resultados. Por último, en relación con la acción de asesoramiento, el escrito detalla que implica un vínculo entre el/la supervisor/a y docentes y equipo directivo, como ejemplos describe que:

El supervisor puede encargarse de atender las inquietudes surgidas con relación a la organización y gestión del establecimiento por parte de su director; o señalar a un docente aspectos significativos que, sin duda, mejorarían sustancialmente su rendimiento al frente del aula (...) también el supervisor puede vincular, por ejemplo, a aquellos directores de distintas escuelas de su jurisdicción que presenten una problemática similar para optimizar los recursos que se encuentran disponibles. (p. 34)

Hacia el final del módulo es posible encontrar un extenso apartado dedicado al “Proyecto de Educativo de Supervisión” (PES) que define como “una herramienta para la organización estratégica del campo de la supervisión” que requiere “el desarrollo sistemático de una planificación estratégica que defina en sus principios o postulados básicos una imagen que oriente en el mediano plazo las acciones que se emprendan en el campo de la supervisión” (p. 42). El documento se encarga de describir con minuciosidad los componentes del PES junto a esquemas y cuadros que buscan ser modelos a seguir por los/as supervisores/as. Otro punto que cobra relevancia es el apartado que se titula “La visita de supervisión. Otra forma de recolectar información” donde se especifica qué debe observar el/la supervisor/a, entre lo que incluye: datos sobre matrícula, situación de revista de los/as docentes, indicadores de deserción, repitencia, material escrito por el personal de la escuela (proyecto de la escuela, los proyectos específicos, las listas del personal con el detalle de las responsabilidades asumidas por cada uno/a), observación del equipo docente (métodos pedagógico-didácticos que utilizan, la atmósfera del clima de trabajo en la institución, las demandas de capacitación y perfeccionamiento, la utilización de recursos didácticos), observación de alumnado, comprobar los progresos de la escuela en el desarrollo curricular. Acompaña este listado la transcripción de un cuadro de doble entrada

para organizar los datos recogidos y realizar “análisis comparativos entre las escuelas de las zona e identificar, así, las potencialidades de cada institución” (p.78).

Tal como sucede en otras producciones de la época, las funciones asignadas a la supervisión escolar aparecen desprovistas de la dimensión política intrínseca al complejo campo pedagógico. En ningún momento del texto se relaciona la posición de supervisión con el derecho a la educación, de hecho, dicho significativo es un ausente de la retórica reformista de los ´90. Del mismo modo, los objetivos y resultados que se espera que garantice el/la supervisor/a se muestran despojados de los contextos de ejercicio de la tarea y sus características socio-históricas, económicas y culturales y de los valores vinculados con la democratización social, la igualdad, la justicia, el bien común y la solidaridad.

Otro de los significantes de la reforma que tuvo un impacto relevante en la construcción de la posición de supervisión fue la evaluación educativa. Merece unas líneas el sentido que el discurso reformista otorgó a las políticas de evaluación educativa como nueva forma de control (La Bionda, 2004; Weiler, 1996; Lundgren, 1992) y como parte de la política de la ambivalencia (Weiler, 1996) en el doble proceso de descentralización y recentralización.

Nuestro país puso en marcha la evaluación del sistema educativo a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93³⁸, que sentó las bases legales para la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC) que tuvo por objetivo “mejorar la calidad de la educación a través de la producción sistemática y permanente de información acerca del desempeño y los resultados del sistema educativo” (MCyE, 1997, p. 13) y entre los específicos, el SINEC buscó:

Desarrollar estrategias, indicadores e instrumentos para la producción de información pertinente acerca de la calidad del sistema educativo; Brindar anualmente al Congreso de la Nación y a la sociedad en general un informe sobre la situación del sistema educativo en la Argentina; Producir y suministrar a las diversas Secretarías de Cultura y Educación de la

³⁸ Tres artículos prescriben específicamente este surgimiento, en el TÍTULO IX De la calidad de la educación y su evaluación, los Art. 48°, 49° y 50°. El primero de ello establece: Artículo 48° - El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, deberán garantizar la calidad de la formación impartida en los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales mediante la evaluación permanente del sistema educativo, controlando su adecuación a lo establecido en esta ley, a las necesidades de la comunidad, a la política educativa nacional, de cada provincia y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y a las concertadas en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Nación y a los Ministerios de Educación Jurisdiccionales, información sobre los aprendizajes alcanzados por los alumnos, particularmente el nivel de dominio de los contenidos curriculares mínimos comunes a toda la Nación y las variables institucionales y socioculturales asociadas a ellos, de modo de retroalimentar los procesos de planificación y toma de decisiones (...) Producir y suministrar a la Subsecretaría de Políticas Compensatorias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y a los Ministerios de Educación Jurisdiccionales, información sobre los establecimientos que, tanto por los escasos aprendizajes alcanzados por los alumnos como por la situación socioeconómica y cultural de éstos, requieren una asistencia técnica y financiera prioritaria por parte del Estado. (MCyE, 1994, p. 33-34)

Hasta este momento la Argentina no contaba con experiencia en evaluaciones a escala macro lo que buscó resolverse siguiendo modelos llevados adelante en otros países (Perassi, 2017). Desde 1993 comienzan a implementarse anualmente los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE). Estos operativos consistieron en la aplicación de pruebas de conocimiento y cuestionarios complementarios³⁹ a una amplia muestra de secciones escolares de establecimientos públicos y privados de todo el país. Durante el año 1997 y sólo para el último año del nivel medio, esta evaluación se administró en todas las escuelas (adquiriendo, así, carácter de censo). Lo mismo sucedió en el año 2000 con las evaluaciones aplicadas en el sexto grado de la Educación General Básica (EGB).

Si bien excede a los fines de esta tesis profundizar en un análisis del sistema de evaluación educativa en la década de los '90, encuentro pertinente comprender el despliegue que alcanzó dicha política, las tensiones y usos que tuvieron sus resultados, teniendo en cuenta que el discurso que se construyó acerca de la tarea supervisiva se entramó con el énfasis puesto en la evaluación para el logro de la presunta calidad educativa.

El SINEC instaura un tipo específico de comprender la evaluación: aquella que acontece *a posteriori*, es decir, que centra su preocupación en los resultados más que en los procesos e instrumentos únicos de recolección de datos: las pruebas estandarizadas. Decisiones que se apoyaban en una concepción de ciencia de corte positivista, que sostiene que para garantizar el rigor científico hay que cumplir con la aplicación de instrumentos objetivos, administrados por personas externas a las instituciones con el supuesto de que se

³⁹ Las pruebas de conocimiento se propusieron medir los niveles de logro académico de los alumnos, mientras que los cuestionarios complementarios recababan información que permite explicar tales resultados (por ejemplo, relativa al nivel socioeconómico del alumnado).

evitarían las implicancias subjetivas (La Bionda, 2004). De ahí que se aplicaron instrumentos únicos, homogéneos, contruidos con una perspectiva y un lenguaje propio de la capital, que resultaba en muchos casos, ajenos a niños/as y jóvenes de distintas regiones del país. Por otro lado, la elección de las áreas curriculares a evaluar denotan la jerarquización de algunos saberes por sobre otros al considerar Matemática y Lengua como “contenidos básicos” y las Ciencias Naturales y Ciencias Sociales como “científicos” mientras el área de expresión artística quedó excluida de la evaluación.

De algún modo, los comienzos del proceso de evaluación colaboraron a instalar “el sentido de crisis” del sistema educativo y, más puntualmente, enmarcaron el problema en el plano de la enseñanza en busca de legitimar las acciones de intervención posteriores (Gvirtz, Larripa y Oelsner, 2006; La Bionda, 2004). De ahí que quedó en segundo plano la preservación de cierto tipo de recaudos técnicos que hubieran permitido atender al propósito de proveer información sobre la evolución del rendimiento académico en el largo plazo. Respecto a los resultados, se difundieron a través de rankings de escuelas, provincias y regiones, que terminaron lesionando y castigando a los/as destinatarios/as, por los porcentajes obtenidos, perpetuando el sentido sancionador de la evaluación. Esto en el marco de tensiones que suscitó la disputa política. Por un lado, los gremios docentes, que venían resistiendo las políticas reformistas, leyeron esta decisión por parte del Ministerio de Educación nacional como “una búsqueda de culpables” antes que como instrumento de mejoramiento de la calidad de la educación (Nores, 2001). Por otro lado, tal como lo plantea Perassi (2017), el proceso de implementación de los ONE trajo aparejadas diversas disputas: entre el Ministerio de Educación de la Nación y los/as representantes de las distintas jurisdicciones que ocasionaba fuertes debates en relación con los contenidos, metodologías e instrumentos de evaluación, el procesamiento y devolución de resultados, entre otros aspectos; entre los Gobiernos Provinciales y los equipos de evaluación de cada jurisdicción, que se expresó en un enfrentamiento entre el poder político y el saber técnico sobre la interpretación de los resultados, los modos de comunicarlos a las escuelas y a la opinión pública y las acciones de intervención; y entre los equipos de evaluación de cada provincia y los equipos de conducción de las escuelas situación que se entramaba con la amenaza que las evaluaciones constituían para muchos/as docentes y directores/as en el marco de la presión política que significaba ocupar los puestos más bajos del ranking.

Expresión del modo en que esta política fue articulada con la tarea de inspección en los documentos oficiales, lo configura el texto elaborado desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación titulado “Evaluación y uso de la información” con fecha de publicación de marzo de 1997, que presenta en su temario un apartado destinado a tratar las “competencias del proceso de supervisión centrado en el mejoramiento de la calidad”. El documento explicita “la necesidad de instrumentar un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad que suministre información válida y confiable sobre cuánto y qué aprende el alumno” (p.13). En ese sentido, el escrito se dirige a los/as supervisores/as a quienes les ofrece “orientaciones en relación con las estrategias concretas que permitan operativizar y viabilizar las modificaciones pertinentes” (p. 16) de lo que denominan “la reforma global de la educación”. La supervisión escolar, en los documentos oficiales, ocupa un lugar central al ser la posición desde la que se debe promover el mejoramiento de la calidad educativa a partir de la “implementación de prácticas innovadoras en la gestión institucional”. De ahí que se propone un esquema de gestión centrado en la toma de decisiones basadas en los datos arrojados por los operativos de evaluación.

La tarea de supervisión es interpelada como “instancia impulsora y evaluadora”. Bajo el título de “nuevas competencias” el escrito explicita tres responsabilidades de la función supervisiva: *asesoramiento pedagógico*, *mediación* y *control de gestión*. La primera, destinada a “aconsejar u orientar entre otros aspectos en aquellos que redundan en lo pedagógico” apelando a la generación de espacios de formación de los equipos directivos y docentes, a la revisión de las prácticas pedagógicas a partir de los indicadores del ONE y a la promoción de innovaciones educativas. La función de *mediación*, remite a la función de intermediación de la supervisión entre las instancias gubernamentales y las escuelas, utilizando la metáfora de un puente. La mediación permitiría establecer acuerdos diversos sustentados en la generación de consensos entre la comunidad educativa. Se recomienda además que, para adquirir esta competencia, el/la supervisor/a debía fundar sus juicios y argumentos en datos, los que se consideraban absolutamente necesarios a la hora de consolidar los consensos institucionales en el momento de elaborar los proyectos de cada escuela. Por último, con el termino *control de gestión* el escrito alude a la posibilidad de medir los desajustes producidos (o “*medir el rendimiento*”) entre la planificación previa y los resultados obtenidos, lo que les permitiría “*investigar los desajustes para introducir los elementos correctivos*” (p. 39). De este modo, se definía control como “un proceso o conjunto de actividades por el que se garantiza la máxima eficacia de los resultados con el

fin de obtener los objetivos fijados” y se lo diferenciaba de las acciones de vigilancia, examen y sanción. El apartado concluye en la necesidad de formar “un nuevo profesional” de la supervisión y le asigna las tareas de: impulsar innovaciones, gestionar la calidad, negociar y mediar, auditar la eficacia de los servicios, y producir información ascendente y descendente.

Análisis posteriores realizados a la luz de lo que la reforma neoliberal dejó, destacan la impronta gerencial que el discurso reformista imprimió sobre las políticas educativas (Suárez, 2003). Tal como se puede leer en los documentos que analicé previamente, los discursos del control y la gestión tecnocrática (management) articulados al imperativo de “profesionalización de equipos docentes, directivos y de supervisión” para alcanzar la proclamada calidad de la educación, implicaron una serie de desplazamientos y dislocamientos que sacudieron fuertemente las tradiciones escolares y los saberes profesionales y pedagógicos de quienes transitan las instituciones educativas cotidianamente (Ziegler, 2008; Suarez, 2003). Los sentidos articulados en torno a la posición de supervisión involucraron la resignificación de las tareas históricamente asignadas desde una retórica empresarial que le confinaba propósitos gerenciales donde la “evaluación de productos” para detectar “desajustes” e implementar “correctivos” se constituían en significantes centrales del discurso.

Aquel “nuevo profesional” al que apelaba la reforma llevaba implícito el imperativo de una “nueva mentalidad” que pudiera adherir a los cambios propuestos y, finalmente, impuestos. Para los/as inspectores/as implicaba sumarse a un concepto de modernización con sentidos bien distintos de aquellos configurados en el periodo de expansión del sistema educativo. Mientras el sistema educacional creció alrededor de la idea de modernización a través de la intervención sostenida del Estado y, en ese marco, la inspección escolar tuvo por misión ser la presencia del Estado en un extenso territorio heterogéneo en pos de unificar sus instituciones educativas a un sistema y una nación en vías de consolidación. En la década de los ´90, la modernización neoliberal logra correr al Estado como eje central, despoja a la política de su lugar de interrogación, proposición e integración y exhibe al mercado como la nueva fuerza que regula desde la aparente invisibilidad. Queda reservado para el Estado el control externo como la esencia misma de la evaluación pero los resultados suponen una responsabilidad individual.

Si hacia fines del siglo XIX, el inspector forma parte de ese proyecto de modernización estatal, asumiendo tareas de control y vigilancia, así como, de transmitiendo buenas prácticas de enseñanza, para fines del siglo XX es interpelado/a como técnico/a del cambio y de la evaluación de la calidad educativa en el marco de un Estado que se presentaba en retirada alentando la autonomía como responsabilización de los/as sujetos.

Por otro lado, al supervisor/a evaluador/a se suma la tarea de ser promotor/a de innovaciones. Desde una mirada técnica de los procesos de cambio se propone un análisis de ajustes-desajustes desatendiendo la complejidad que esto conlleva. Asimismo, esta función asignada a “los/as nuevos/as profesionales” de la supervisión requiere ser interpretada en el marco de dos paradojas. La primera es que mientras los documentos oficiales incentivaban la centralidad de los/as inspectores/as en la puesta en marcha de cambios para el sistema educativo, las reformas llevadas adelante por el Estado habían sido implementadas según una lógica *top-down* (Bolívar, 2005; Suárez, 2003) desde el centro a la periferia, dejando en un lugar subordinado y de nula participación a los/as docentes, directores/as y supervisores/as⁴⁰ (Vassiliades, 2008). La segunda paradoja consiste en que mientras a los equipos de conducción se les asignaba la responsabilidad de asumir el liderazgo en los procesos de cambio e innovación en las escuelas, exigiéndoles nuevas competencias y, por lo tanto, formación, el proceso de descentralización se tradujo en una excesiva cantidad de instituciones educativas a cargo de cada inspector/a lo que puso límites a la posibilidad de trabajar de manera profunda con las necesidades de cada una⁴¹ (Manziona, 2010) sumado a un proceso de reducción de personal dado que, a lo largo de la década, no se designaron reemplazos ante la jubilación de agentes (Rivas, 2004)⁴².

⁴⁰Como muestra Hillert (2011b), para la definición de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) fueron incorporados a los procesos de consulta diversas corporaciones eclesíásticas y empresariales, en una suerte de “ampliación del Estado”, sin que hubiera vías de expresión para las voces de los/as docentes. Dicho trabajo analiza el modo en que se incorporaron las demandas empresariales hacia la educación en la definición de CBC para la enseñanza de algunas áreas, como la tecnología.

⁴¹Siguiendo a Tenti Fanfani (2007), en la década de los '90 el empobrecimiento y la exclusión masivos acontecieron de manera simultánea con la masificación de la escolarización de los/as niños/as y adolescentes. Este crecimiento cuantitativo, para el autor, no estuvo acompañado de modificaciones sustantivas de las características de la oferta escolar.

⁴²Esto es un claro ejemplo del proceso de desfinanciamiento de la educación, pues, lejos de cumplir con las promesas formuladas, los porcentajes del PBI destinados a la educación distaron de alcanzar el 6% considerado mínimo por el consenso internacional. Si bien la Ley Federal de Educación dispuso que se alcance ese índice, en 1995 sólo se destinó a educación el 3,65% del PBI. Se construyeron la cuarta parte de las escuelas previstas en las metas de la reforma y se proporcionaron cursos breves a la tercera parte de los/as docentes que se había prometido capacitar (Puiggrós, 1996).

En síntesis, durante este período las tareas de supervisión acontecen en el marco de nuevas condiciones organizativas tensionadas por procesos de descentralización/recentralización en los cuáles el Estado deposita en la institución escolar, y las personas que la transitan, los éxitos o fracasos de las metas educativas. De ahí que la posición de supervisión aparece en el discurso de la reforma desligada de la práctica política de la educación (Rivas, 2004) en medio, por un lado, de un entramado relacional redefinido donde la vinculación entre el estado nacional y provincial y las escuelas presenta coordenadas inéditas y, por otro, atravesada por el despliegue de una “política de conocimiento” (Suárez, 2004) que fija en un lugar de no saber, de falta y de déficit a docentes, desconociendo sus prácticas cotidianas y las experiencias construidas. En ese contexto, los/as supervisores/as parecían ser convocados/as para apoyar e impulsar una reforma que no los/as incluía activa y democráticamente y que sostenía una mirada de sospecha sobre su accionar y el de los equipos docentes y directivos a su cargo. De algún modo, lo que se le pedía a la inspección escolar era que formara parte de la cruzada por legitimar la “Transformación Educativa” y que elevara informes sobre los resultados que esperaban los verdaderos mentores del cambio: los organismos internacionales.

2.3 La posición de supervisión entre los cambios de la estructura supervisiva, la refundación de la política y la centralidad del derecho a la educación

En la primera década del siglo XXI un nuevo escenario político se despliega en gran parte de América Latina (Feldfeber y Gluz, 2012; Vassiliades y Saforcada, 2011). Se trata de la asunción de gobiernos democrático populares o progresistas surgidos de las luchas sociales contra el neoliberalismo y que, con diferentes matices, buscan generar las condiciones para superar la desigualdad y garantizar los derechos de los/as ciudadanos/as, entre ellos el derecho a la educación. Será una etapa que, sin dudas, estará signada por la recuperación de la centralidad de la política y del Estado en la definición de políticas económicas y sociales.

En la Argentina, los gobiernos kirchneristas (de Néstor Kirchner, 2003-2007, y de Cristina Fernández, 2007-2015) se caracterizaron por plantear la necesidad de una “refundación política”, sustentada en la evocación de la tradición nacional-popular que en nuestro país emergió con la experiencia del primer peronismo (Svampa, 2011). Desde este horizonte, ambos gobiernos avanzaron en la redefinición del marco legal de la política educativa, con el propósito de revertir -no sin contradicciones, rupturas y continuidades- la

nefasta herencia de las reformas de los '90 (Feldfeber, 2010). La afirmación de la educación como derecho social y el énfasis en la intervención del Estado aparecen plasmadas en términos legislativos en la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) 26206 en 2006 y, para el caso bonaerense, de la Ley de Educación Provincial (LEP) 13688 en 2007⁴³. “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” indica la Ley 26206/06 en su artículo dos asumiendo la centralidad del Estado como garante del derecho a la educación. Del mismo modo, para el caso bonaerense, el Estado tendrá bajo su responsabilidad la provisión y garantía de una “educación inclusiva y de calidad” para todos/as los/as habitantes de la provincia:

La Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa. (Ley 13688, 2007, art. 5)

Este proceso de revisión profunda de los mandatos de la Nueva Derecha comienza a ser gestado, en la provincia de Buenos Aires, algunos años antes de la sanción de la LEP. A mediados de 2004, se puso en marcha un proceso de reestructuración del sistema educativo bonaerense impulsado por el Poder Ejecutivo provincial desde DGCyE, conocido como Plan Educativo Provincial (PEP) o Plan Solá (2004-2007)⁴⁴.

Es una prioridad de nuestras políticas sociales. La educación es el nombre de la justicia social en el siglo XXI (...) El sentido de la escuela pública bonaerense debe ser educar para la libertad, educar para la justicia, educar para el trabajo y educar para la soberanía. Autonomía, descentralización, desburocratización, aprendizaje y extensión del tiempo de escolaridad son conceptos clave para una segunda generación de transformaciones educativas. (Discurso del Gobernador Felipe Solá en la apertura del 131º período de sesiones de la Legislatura Provincial, 2003)

⁴³ Asimismo entre el 2003 y el 2006 se sancionaron las siguientes leyes: Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (2003); Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (2004); Ley de Educación Técnico Profesional (2005); Ley de Financiamiento Educativo (2005) y Ley Nacional de Educación Sexual Integral (2006).

⁴⁴ Las medidas del PEP surgen del trabajo del gobierno provincial con distintos sectores de la comunidad - especialistas en educación, rectores de Universidades, representantes de iglesias de distintos credos, gremios docentes, sectores de la producción- en la Ronda de Consultas. También fueron consultados docentes de 11.500 escuelas, casi un millón de familias y estudiantes.

Es posible observar que el discurso recupera significantes propios de la reforma noventista como autonomía, descentralización y desburocratización pero los reformula en la articulación con los sentidos de justicia social, libertad y soberanía. En este marco, el PEP va a sostener como pilar fundamental la defensa de la escuela pública, gratuita y obligatoria y se va a proponer en sus objetivos alcanzar la inscripción total a partir de la implementación “en las escuelas [de] un sistema sencillo y receptivo donde el derecho a inscribirse esté por encima de todo otro requisito” (Documento base del PEP, 2004). Como puntos nodales, el PEP distingue: La escuela del proyecto nacional y popular; Cultura, ciencia y tecnología para un nuevo modelo de país; Educar para el trabajo y la producción; Todos en la escuela aprendiendo; Escuela exigente; Mejores maestros y profesores; Programa para adolescentes; Administración eficiente del sistema educativo provincial. Éste último sienta las bases de lo que sería el inicio de proceso de cambios en la estructura supervisiva de la provincia al explicitar la necesidad de: “Reorganizar y simplificar el organismo administrativo central de la Dirección General de Cultura y Educación; Implementar la nueva regionalización del Sistema Educativo Provincial” (Documento base del PEP, 2004).

Efectivamente en el año 2004 se inició un proceso de reforma de la estructura de supervisión del sistema educativo bonaerense⁴⁵. El cambio de estructura orgánico-funcional de la inspección tiene lugar en el año 2005 a partir de dos resoluciones: 300 y 473. A partir de ese momento se designa el cargo de inspector/a jefe/a de distrito que coordina las acciones de los/as inspectores/as de los cuatro niveles de enseñanza y de las modalidades. Dicho jefe/a de distrito preside la denominada “Unidad Educativa de Gestión Distrital” (UEGD) en la que participan el Consejo Escolar, la Secretaría de Asuntos Docentes, representantes municipales, representantes gremiales y representantes de la Federación de Cooperadores (si hubiera) fomentando al trabajo articulado de cada uno/a de los/as inspectores/as de enseñanza. A su vez se crea la figura de inspector/a jefe/a de región que coordina las acciones de los/as jefes/as distritales. Esta estructura depende de la Dirección de Inspección General que articula las acciones de las demás direcciones del sistema

⁴⁵Un año antes se había implementado la regionalización vigente a partir de la resolución 6017/03 que organizó el territorio en 25 regiones educativas (en lugar de 16). “La nueva configuración se sustenta en la consideración de características de la población, superficie, cantidad de servicios, cantidad de matrícula, ofertas educativas de educación superior universitaria y terciaria de gestión estatal y privada, afinidades culturales educativas y secciones electorales” (Res. 6017/03 y su modificatoria 849/04)

educativo provincial⁴⁶. La resolución que crea dicha dirección, determina las siguientes tareas para el/la inspector/a general:

- Articular la relación entre la Subsecretaría de Educación y la realidad educativa regional en función de la política educativa de la jurisdicción y de las necesidades propias de cada una de las regiones.
- Conducir a los Inspectores Jefes Regionales en las tareas que les son propias.
- Asesorar a los Inspectores Jefes Regionales de gestión estatal y privada.
- Coordinar la producción y socialización periódica de información con destino a actores e instituciones del sistema educativo bonaerense.
- Aportar información a las autoridades de las cuales depende para la toma de decisiones más adecuada a las realidades regionales.
- Planificar y programar acciones, mecanismos y estrategias adecuadas a la implementación de la política educativa para la promoción del funcionamiento descentralizado del sistema educativo único. (Res. 473, 2005)

Con este proceso de reorganización territorial cada Región Educativa estaría a cargo de dos Inspectores/as Jefe/a Regionales, uno/a de Gestión Estatal y uno/a de Gestión Privada. Asimismo cada Distrito Educativo estaría a cargo de un/a Inspector/a Jefe/a Distrital⁴⁷. De este modo, la Dirección de Inspección General pasó a tener a su cargo 25 Jefes/as Regionales y 135 Jefes Distritales. El mandato político de los nuevos cargos se definió en términos de relación con todos los sectores, el acuerdo como estrategia política y la adscripción orgánica a la política provincial (Rivas, 2012).

La estructura fue convalidada en la LEP, en las que se disponen las funciones del Inspector/a Jefe/a Regional y del Inspector/a Jefe/a Distrital, desempeñados por inspectores/as de enseñanza titulares, designados/as por el nivel macro para conducir políticamente cada territorio y liderar la tarea del inspector/a de enseñanza. Los/as

⁴⁶ Tenía a su cargo las siguientes direcciones: Dirección de Inspección General, Dirección de Gestión de Asuntos Docentes, Dirección de Tribunales de Clasificación; Dirección de Tribunal de Disciplina; Dirección de Concursos Docentes y Pruebas de Selección. Las mismas están relacionadas con aspectos técnico-administrativos y operativos. Las tres primeras tienen un fuerte anclaje en el territorio (por medio de las Jefaturas Regionales, Distritales, las Secretarías de Asuntos Docentes Distritales y los Tribunales de Clasificación Descentralizados), lo cual favorece niveles de intervención más dinámicos y articulados (Rivas, 2012).

⁴⁷En el caso del distrito de La Matanza, jurisdicción donde se desarrolla el caso estudiado en esta tesis, estaría a cargo de dos Inspectores/as Jefes/as Distritales por su extenso territorio.

Inspectores/as Jefes/as Regionales son responsables de articular y planificar las estrategias y líneas de intervención en función del desarrollo regional de la política educativa de la Provincia. Asimismo bajo su órbita se encuentra la tarea de acompañamiento y asesoramiento, a través de los Inspectores/as Jefes/as Distritales, en la elaboración y evaluación de proyectos institucionales, la detección de necesidades y problemas. Por otro lado, se encargan de difundir el marco normativo y legal, los lineamientos de la política educativa provincial y los consensos logrados en los diferentes niveles y modalidades para la Región.

En el ámbito de las regiones educativas los/as profesionales de la educación facultados/as para intervenir en las instituciones educativas son los/as inspectores/as de enseñanza. La LEP, en su capítulo X plantea la tarea del Inspector/a de Enseñanza, en el marco de la estructura regional y distrital atendiendo a los lineamientos técnico - pedagógicos de las Direcciones de Nivel o Modalidad y a partir de las regulaciones administrativas, organizacionales y técnicas que establece la Dirección de Inspección General con miras a garantizar la implementación de la política educativa. De este modo, la LEP es prescriptiva en relación a la tarea del inspector/a:

El objetivo de la inspección consiste en garantizar las adecuadas intervenciones en el marco del planeamiento estratégico, para asegurar la educación y el mejoramiento continuo de las actividades que se desarrollan en los establecimientos educativos. Los principios de acción del rol de inspección se basan en la detección de logros y dificultades, resolución reflexiva de problemas y orientación hacia apoyos especializados para lograr la concreción de las metas de la Política Educativa en todas las escuelas de la Provincia. (Ley N° 13.688, Art. 75°).

A la letra de la ley, se suman documentos elaborados por la DGCyE en los que se reafirma que en su tarea

(...) el Inspector de Enseñanza no solo pondrá en juego posiciones ideológicas y políticas que le caben como sujeto histórico sino además valores éticos y principios asumidos, sosteniendo como intención primordial de su accionar, asegurar el mejoramiento permanente de las trayectorias escolares de los niños, jóvenes y adultos, con especial atención a los sectores más vulnerables; aspiración que constituye ante todo un acto político. (DGCyE, s/f, p. 10)

Es posible advertir el lugar protagónico que el estado provincial les asigna a los/as supervisores/as en el proceso de reforma implementado. A diferencia de los discursos construidos en la década del '90, en este periodo se interpelará a la inspección como dimensión garante del derecho a la educación con responsabilidad en las trayectorias de los/as estudiantes. La apelación a la posición ético-política de la tarea resulta significativa en el marco de políticas de justicia social, reconocimiento e inclusión. Otro material clave en el que es posible ver estos sentidos, es la carta a los/as inspectores/as que la Directora General de Cultura y Educación redacta en el año 2005. En la misma, se realiza un rastreo histórico de la tarea, las expectativas puestas sobre ella y se arriba a su caracterización en el siglo XXI como una profesión compleja, multidireccional y cargada de posibilidades (Puiggrós, 2007). Concretamente el texto definirá la posición como de articulación de la autonomía institucional con las políticas y las líneas programáticas que conducen la educación provincial. Hacia el final, la carta los/as incluye como parte fundamental de las estrategias de planificación, así como, de la transmisión a los/as directivos y los/as docentes.

Desde el año 2003 en adelante la gestión educativa provincial –alineándose a las propuestas nacionales– implementó políticas que apuntaron a reforzar y modificar algunos de los dispositivos centrales de intervención estatal: el currículum, la capacitación docente⁴⁸, la inspección, los libros de texto, la evaluación del estudiantado y la carrera docente a través de la práctica de los concursos (Rivas, 2012). Para el caso de la supervisión, tal como vengo describiendo, la línea de trabajo se inclinó hacia un rol más activo en las visitas a escuelas con eje en la dimensión pedagógica. El objetivo fue incluir a los/as supervisores, que habían visto su tarea ciertamente desdibujada durante la reforma neoliberal, en el proyecto de alcanzar la “democracia pedagógica”, idea que se vio articulada con la propuesta de inclusión con aprendizajes (Puiggrós, 2007). Sentidos con significación propia que se erigieron en la oposición con el período anterior, poniendo en duda que la retención escolar alcanzada haya garantizado el acceso a saberes relevantes para todos/as los/as alumnos/as (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001).

⁴⁸En la provincia de Buenos Aires, la creación de la Universidad Pedagógica (primero bajo la órbita provincial, actualmente nacional), plantea la transformación de la cultura pedagógica a partir de ofertas universitarias de grado y postgrado articuladas con la carrera docente. La sanción de la ley N° 13.511 de agosto de 2006, dio origen a la creación de dicha casa de estudios. Entre sus objetivos originales, se destaca la jerarquización y renovación de la formación de los docentes de la provincia de Buenos Aires y el impulso de la formación de los cuadros profesionales de gestión y administración que atiendan las necesidades del Estado Provincial y de los Municipios Bonaerenses. La propuesta formativa para los niveles de conducción y supervisión en sus inicios fueron: Formación Terminal de Grado de Licenciatura y Formación de Postgrado: (Especialización, Maestría y Doctorado).

Otra acción que dio muestras de la importancia que tenía para la gestión el fortalecimiento de la supervisión fue la implementación de llamados a concursos que, si bien se estableció compulsivamente, fue acompañada de estrategias que fomentaron su legitimidad (Rivas, Coria y Scasso, 2012). Una serie de trabajos exploratorios y de indagación sobre la tarea de supervisión⁴⁹ fueron desarrollados por la DGCyE a partir del 2007 como forma de acercarse a los modos de asumir la posición por quienes la realizaban día a día así como medio para legitimar nuevos sentidos apoyados en la presunción de que la dimensión técnico-administrativa limitaba las intervenciones pedagógicas que se buscaban alentar (Rivas, Coria y Scasso, 2012). Las instancias de concurso hicieron hincapié en la implementación de los nuevos diseños curriculares⁵⁰, entendiendo que los/as supervisores/as cumplieran una tarea fundamental en la orientación de esos cambios. De este modo se explicita en el Marco General de Política Curricular Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Resolución 3655/07:

El inspector/a de enseñanza, en particular, busca generar espacios de discusión y reflexión entre los equipos directivos. A su vez, una de sus tareas es el seguimiento y monitoreo de la apropiación de estos documentos por parte de los/as docentes –tal como se manifiesta en sus prácticas– y la evaluación de los factores que obstaculizan o facilitan su implementación. El inspector/a debe conocer ampliamente el diseño del nivel y/o la propuesta curricular de la modalidad que supervisa y proponer instancias que faciliten los procesos de especificación y contextualización curricular en las instituciones. Esta función singular del inspector/a como docente viabiliza la reflexión sobre la práctica proponiendo su problematización. (Marco General de Política Curricular Niveles y Modalidades del Sistema Educativo, Resolución N° 3655/07).

⁴⁹ Me refiero a la investigación “Los perfiles profesionales de los inspectores de la provincia de Buenos Aires: entre los cambios socioeducativos recientes y las trayectorias laborales y formativas” desarrollada por el Centro Provincial de Investigación y Prospectiva Educativa. Entre sus propósitos se especifican: “poder aproximarnos al conocimiento de las interacciones, desde la perspectiva de los inspectores como actores del sistema educativo, con otros actores pertenecientes al mismo y al ámbito de la gestión: políticos, técnicos, docentes, directivos. Consideramos que dentro de esta trama de relaciones se configuran los perfiles profesionales de los inspectores, proceso en donde también participan las trayectorias laborales y formativas con las que cada uno llega a la función. Asimismo, la trama de relaciones a la que hacemos referencia, puede colaborar en la construcción de cierta caracterización de los otros actores que también participan en las interacciones mencionadas. En este sentido, buscamos contribuir a la construcción de modelos de gestión y a la mejor implementación de las políticas educativas a partir de la resignificación del rol del inspector” (Volonté, Longobucco y Ponce de León, 2007, p. 6)

⁵⁰El dispositivo de intervención privilegiado durante el período que se inicia a partir de 2007 fue el currículum (Rivas, Coria y Scasso, 2012). La reforma curricular se presenta como un hito fundacional que articula una serie de estrategias declaradamente dirigidas a mejorar las condiciones de acceso igualitario al saber. Acontece el pasaje de los CBC vigentes desde la implementación de la LEF a la sanción de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) a nivel central, lo que, favoreció la gestación de un nuevo diseño que debió recorrer un largo proceso antes de sancionarse.

Resulta significativa la alusión a la posición de inspección asociada a la docencia en tanto reivindicación de la trayectoria de los/as sujetos en su recorrido por el sistema educativo. De algún modo dichos sentidos dan un marco de comprensión al pronunciamiento con el que comencé este capítulo. La supervisión como posición específica dentro de la red escolar pero entramada con el trabajo de enseñar configura algo del orden de lo *decible* en la contemporaneidad.

Aún cuando este período ha otorgado relevancia a la tarea de inspección en relación con la garantía del derecho a la educación, lejos está de ser un momento con ausencia de tensiones y disputas en el campo pedagógico. De hecho, el texto de la carta que escriben supervisores/as de La Matanza en aquel mes de marzo de 2014, resulta la expresión de la lucha que los/as docentes protagonizaban contra la gobernación de Daniel Scioli en pos de acceder a mejoras salariales en un contexto inflacionario en nuestro país.

2.4 Un recorrido por las investigaciones sobre el tema

La inspección y la supervisión escolar han sido tema de estudio, especialmente, por investigaciones inscriptas en el campo de la historia de la educación. Varias de ellas se concentran en indagar y describir los orígenes de la tarea de inspección poniendo atención en el periodo que va de 1870 a 1920, siendo muchos menos los trabajos que indagan las décadas posteriores del siglo XX. En efecto, diversos trabajos se han centrado en estudiar el proceso de construcción del sistema escolar argentino a partir del estudio de la configuración de una serie de instancias de administración y control de las escuelas y la formalización progresiva de un conjunto de tareas relativas a la inspección.

Desde el campo de la historia de la educación es posible destacar los trabajos de Inés Dussel (1995), Pablo Pineau (1997), Martín Legarralde (2007) y Dufour (2008). Dussel (1995) presenta una periodización en la que organiza las regulaciones sobre la tarea de inspección en el periodo de 1875 a 1920 en la provincia de Buenos Aires. La autora muestra el proceso de creciente definición de la función de inspección escolar al mismo tiempo que construían su legitimidad como “agentes multiplicadores” de la norma establecida por el poder central y sancionadores de las transgresiones de lo que se consideraba la conducta correcta. Asimismo la autora demuestra que el cuerpo de inspectores se va constituyendo como una estructura con capacidades y funciones propias, que no sólo reproducen la norma sino que además prescriben las prácticas correctas y acompañan la tarea de educar.

Al igual que Dussel, Pineau (1997) tomando como ámbito geográfico de estudio la provincia de Buenos Aires se propone explorar el proceso de escolarización entre 1875 y 1930. Entre la configuración del imaginario civilizatorio y el imaginario normalizador posterior, el autor describe la conformación de un cuerpo de agentes destinados a fiscalizar, legislar, sancionar, controlar y establecer patrones de conducta. En relación con la denuncia de la inexistente homogeneidad en las prácticas de aquel sistema educativo en construcción que habitualmente realizaban los inspectores, Pineau demuestra la heterogeneidad en los puntos de vista y las propuestas de acción desplegadas en sus informes. El autor, siguiendo a Dussel, plantea la importancia de la normativa en la regulación de la tarea de inspección y la íntima relación entre esas tareas y la estructuración del campo pedagógico. En consonancia con la primer investigación mencionada, Pineau aporta a la comprensión del proceso de definición de las responsabilidades de los inspectores entendiendo que la ampliación a una observación didáctica y pedagógica del espacio escolar no estaba prevista en las funciones iniciales de la actividad sino que fue parte del despliegue, fortalecimiento, profesionalización de su rol y, fundamentalmente, de la apropiación de la tarea por parte de quienes la ejercían.

Legarralde (2007), por su parte, realiza un aporte significativo a la comprensión de la formación de la burocracia educativa nacional en el período 1871 – 1910, para lo cual se centra en los inspectores nacionales de escuelas en provincias y territorios. El autor sostiene que los agentes que conformaron la burocracia educativa en el proceso de expansión de la escolaridad se convirtieron en instancias claves, en tanto, productores de estatidad y no un simple epifenómeno. Demuestra Legarralde que las intervenciones de los inspectores en debates de la época sobre los rumbos que debía tomar el sistema educativo y sus políticas son expresión de los modos prácticos en que se ejerció la autoridad estatal en formación en distintos registros. Agrega el autor que los inspectores organizaron su práctica sobre el gobierno educativo a partir de la premisa de garantizar la expansión de la escolarización en las provincias y territorios, de ahí que, en la práctica, el gobierno de los dispositivos escolares, la regulación de la función docente y las definiciones sobre la metodología de enseñanza fueron dimensiones a las que comenzaron a atender progresivamente y con mayor detenimiento. En este sentido, Legarralde diferencia el saber pedagógico, desarrollado por pedagogos positivistas y centrado en la configuración de los distintos elementos del dispositivo escolar, y el saber burocrático desplegado fundamentalmente por los inspectores,

preocupados en que el territorio y la población fueran abarcados plenamente por ese dispositivo.

Mirta Teobaldo (2009 y 2011) aporta a la construcción de la historia de la inspección escolar con la mirada puesta en las provincias de Río Negro y Neuquén en el periodo de 1884-1962. Teniendo en cuenta la impronta civilizatoria de aquel momento histórico basada en la eliminación de la “barbarie” y la “argentinización” de los/as habitantes de las tierras de frontera para asegurar la soberanía de la nación, en la zona de la Patagonia Norte los Inspectores tuvieron a su cargo diferentes actividades relacionadas tanto con la internalización de una conciencia colectiva nacional, como con la puesta en acto de las condiciones materiales para la creación-organización de la escuela pública y a menudo de otras instituciones de la sociedad civil. De ahí que, la autora describe la intervención que la inspección tuvo sobre una “problemática” particular de la zona: “la chilenización de las costumbres” (Teobaldo, 2006). Asimismo, la autora complejiza el análisis al visualizarlos como agentes comprometidos con la realidad regional visibilizando intersticios en los que el orden resultaba alterado en función de iniciativas que procuraban arraigarse a la zona y brindaban originalidad educativa a la región.

Es posible encontrar, también, algunas investigaciones que pretenden comprender el ejercicio actual de la tarea de inspectores/as/supervisores/as recuperando sus voces. Me refiero a los trabajos que, desde una metodología cualitativa, elaboran Morgade (2007), Dufour (2008), Burgos (2009), Manzione (2010) y Spiridonov (2012).

Morgade (2007) se propone, desde los Estudios Culturales y de Género, indagar las dinámicas de género en la construcción del liderazgo que realizan las maestras en cargos directivos en la Ciudad de Buenos Aires a partir de entrevistas en profundidad y la elaboración de historias de vida de directoras y supervisoras de nivel primario. Dufour (2008), indaga los roles que se le atribuyeron a los/as inspectores/as, denominados “niveles intermedios del gobierno de la educación” en la investigación, en los procesos de descentralización en nuestro país con énfasis en las funciones que ellos/as pueden tener como productores/as de equidad educativa. Para ello, el estudio presenta entrevistas en profundidad a autoridades del sistema educativo, supervisores/as y directores/as del distrito de San Fernando (provincia de Buenos Aires) y del distrito XX (Liniers y Mataderos) de la Ciudad de Buenos Aires.

Por su parte, Burgos (2009) a partir de un estudio de caso centrado en el equipo de Inspectoras de Educación Inicial de la Región IX de la provincia de Buenos Aires, se propone comprender la perspectiva que ellas tienen sobre su trabajo o desempeño. Manzione (2010), desde la perspectiva de la sociología de la acción, busca analizar las tendencias contemporáneas en la dirección y supervisión escolar de seis escuelas públicas de Educación General Básica (EGB) en la provincia de Buenos Aires (tres de ellas ubicadas en la ciudad de Tandil y tres en la ciudad de Olavarría). Dicha investigación analiza, a partir del material empírico de entrevistas, el modo en que directores/as y supervisores/as escolares transitan por su experiencia profesional en un contexto de cambios y reformas de la gestión educativa a partir de los años noventa en Argentina. Por último, el trabajo de Spiridonov (2012) analiza: “el modo en que actores el nivel técnico intermedio, en particular los inspectores de enseñanza, se relacionan con el nivel macro educativo de la Provincia de Buenos Aires implementando sus requerimientos y demandas en el marco establecido por la normativa y las necesidades del territorio a su cargo.” (Spiridonov, 2012, pag. 5). Para ello, la autora se centra en el estudio de las experiencias individuales de supervisores/as a partir de itinerarios y entrevistas.

Otro trabajo que es pertinente señalar es el realizado desde la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) que indaga el trabajo de la supervisión educativa en cinco provincias argentinas: Buenos Aires, Catamarca, Entre Ríos, Santa Cruz y Tucumán. El estudio, publicado en el año 2013, da cuenta de las diversas formas de organización de la inspección según la jurisdicción y hace hincapié en la compleja trama de prescripciones, mecanismos informales, usos, costumbres y tradiciones en la que se despliega la tarea.

En síntesis, a lo largo de este proceso de sistematización por las investigaciones sobre la inspección escolar en nuestro país es posible advertir que numerosos estudios se han centrado en la comprensión de la construcción histórica de la tarea tanto a nivel nacional como desde jurisdicciones específicas. Asimismo, existen algunas pocas investigaciones que, desde diferentes perspectivas, han buscado recuperar las voces de los/as inspectores/as/supervisores/as que desempeñan la tarea en la contemporaneidad.

Pienso que la presente tesis podrá aportar a la exploración, indagación y comprensión de la posición de supervisión escolar en el marco de un proceso de investigación-formación-acción docente que ha involucrado a supervisoras en tanto coordinadoras de colectivos de

docentes narradores/as. Esta tesis indaga las posiciones que las supervisoras construyen frente a su participación como coordinadoras en el caso estudiado a partir de la recuperación de sus voces, pensamientos, reflexiones y saberes expresados en sus propios relatos, en aquellos textos producidos en el marco del proceso de documentación narrativa y de las conversaciones mantenidas en el transcurrir de dos años de trabajo.

La combinación de fundamentos teórico-metodológicos de la etnografía de la educación y de la investigación biográfico-narrativa resulta un aporte en sí mismo para el abordaje de las posiciones de supervisión escolar. Y lo es también el hecho de que la aproximación a dichas posiciones ocurra en el marco de un proceso de desarrollo profesional docente en el que se vieron involucrados/as docentes, directoras, inspectoras, funcionarios/as de la Región Educativa Número Tres de La Matanza e investigadores/as formados/as y en formación de la Universidad de Buenos Aires a lo largo de dos años.

Este trabajo entrama las posiciones de supervisión escolar con las de coordinación de colectivos de docentes narradores/as dando cuenta de un proceso complejo de reposicionamientos asumidos por las inspectoras que han participado de la experiencia. Esto, sin dudas, convierte a la investigación en un estudio singular que, al mismo tiempo que busca desplegar las particularidades del caso, se propone aportar nuevas reflexiones e interrogantes en relación con las posibilidades de impulsar movimientos de transformación en el marco de las prácticas docentes y las regulaciones de su trabajo, así como, en el campo de la formación continua y del desarrollo profesional docente, y los modos en que estos movimientos de transformación (especialmente cuando son impulsados por docentes, directores/as e inspectores/as) son vividos, apropiados y resignificados por los sujetos.

Por último, en tanto este trabajo reconstruye el itinerario del dispositivo de documentación narrativa sobre el que se apoyó el proceso de investigación-formación-acción docente, la tesis pondrá a disposición del campo pedagógico “otras” formas de conocimiento, de formación docente, de organización y producción colectiva y de registro y documentación del saber pedagógico, en un aporte que se suma a las producciones del equipo de investigación al que pertenezco⁵¹.

⁵¹ Me refiero fundamentalmente a las producciones del Dr. Daniel Suárez (2009) y las magísteres Paula Dávila (2014) y Agustina Argnani (2014).

2.5 ANEXO

SOMOS PARTE DE LA LUCHA

Ante los hechos de público conocimiento que se suceden en referencia a la educación pública de la Pcia. de Buenos Aires, los inspectores de enseñanza de la Región 3, La Matanza, sentimos la necesidad de comunicar que nos sumamos a la lucha porque somos docentes.

Porque como trabajadores de la educación, luchamos todos los días desde nuestros puestos de trabajo para mejorar las condiciones de enseñanza y de aprendizaje.

Porque vivenciamos las mismas problemáticas por las que está atravesada la Educación Pública de gestión Estatal y Privada, en tanto: caminamos las mismas calles, trabajamos en los mismos edificios escolares, padecemos la falta de recursos materiales y humanos, abordamos las mismas situaciones que hacen a la complejidad de las comunidades con las que trabajamos y nos comprometemos con los desafíos de la inclusión educativa.

Porque somos fundamentalmente enseñantes, desde la función específica de pedagogos que estamos llevando a cabo, acompañamos, facilitamos y animamos procesos de crecimiento, de conocimiento, de desarrollo y de pronunciamientos subjetivos y colectivos.

Porque como co-constructores del trabajo docente territorial rechazamos enfáticamente los discursos que deslegitiman, desvalorizan y desprestigian la labor docente, ya que hemos compartido sistemáticamente tristezas y alegrías en nuestras escuelas. Tristezas y alegrías que se abordan con el fuerte compromiso de transformar la realidad en las comunidades de nuestras escuelas, por eso, en esta lucha estamos unidos docentes y familia.

Precisamente, la dimensión política de nuestra labor como Inspectores de Enseñanza tiene un acento primordial en la inclusión con aprendizaje, la que supone la posibilidad de transformación social en busca de un orden más justo.

Somos férreos defensores de la educación como derecho social.

SOMOS PARTE DE LA LUCHA

INSPECTOR@S DE ENSEÑANZA DE LA REGION 3- LA MATANZA

CAPÍTULO 3

Aportes del enfoque biográfico-narrativo en educación: posiciones, experiencias y relatos.

¿Cómo indagar las posiciones de las supervisoras en el marco de la DNEP en La Matanza? ¿De qué modo acercarme, reconstruir y comprender lo que les sucedió cuando se reposicionaron como coordinadoras de colectivos de maestros/as narradores/as en un proceso de investigación-formación-acción docente? A lo largo de este capítulo me propongo recorrer y explicitar las contribuciones metodológicas que ha hecho a esta tesis la investigación biográfico-narrativa en educación (como parte de la investigación cualitativa interpretativa). Asimismo, buscaré describir el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas que constituye el encuadre de trabajo del caso estudiado.

3.1 Un espacio en construcción: configuraciones de la investigación biográfico-narrativa en educación.

Uno no narra su vida porque tiene una historia, uno tiene una historia porque narra su vida.

Christine Delory-Momberger, 2009, p. 40

Embarcarse en la tarea de reconstrucción del campo surcado por la investigación biográfica y narrativa -sin pretensión de exhaustividad y consciente del territorio imperfecto, disperso y heterogéneo que abordo- implica desandar el proceso a través del cual las perspectivas de investigación cualitativa e interpretativa han llegado a adquirir legitimidad y validez en la construcción de conocimiento. En parte potenciado por el declive de los grandes paradigmas (Passeggi, 2011) -estructuralismo, marxismo, behaviorismo-, el desengaño ante las explicaciones de la subjetividad por referentes extraterritoriales, sociológicos y/o histórico y la pérdida de fe en los metarelatos modernos (Bolívar, 2002; Bolívar y Domingo, 2018), el lenguaje como práctica social, la mirada centrada en la cotidianidad, las experiencias y vivencias junto a los significados y sentidos que los sujetos le otorgan (Denzin y Lincoln, 2012), se muestran como puntos nodales del viraje epistemológico que tuvo lugar hacia finales de la década del sesenta y principios de los setenta.

Tal como adelanté en el capítulo uno de esta tesis, se trata de la *refiguración del pensamiento social* anunciada por Clifford Geertz (1994), también conocida como “giro hermenéutico”, que ha traído consigo un enfoque interpretativo del mundo, esto es, centrar la atención en los significados que tienen las instituciones, acciones, imágenes, expresiones, acontecimientos y costumbres para quienes las poseen y habitan. En efecto, se comienzan a pensar los fenómenos sociales y educativos no tanto como objetos o cosas, como rezaban las viejas reglas del método sociológico, sino más bien como “realizaciones prácticas” (Giddens, 1997), esto es, como producidos históricamente por los sujetos como consecuencia de su capacidad para obrar, su relativo poder y el carácter reflexivo de su acción, y de las comprensiones e interpretaciones que, más allá de que adopten forma discursiva o no, construyen y hacen jugar para dar cuenta de ellos y de sí mismos (Suárez, 2009). La investigación hermenéutica se dirige, entonces, a comprender (frente a “explicar” por relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y narrada.

En este marco, es posible advertir la proliferación de una amplia diversidad de perspectivas siendo un contexto fértil para la expansión de la investigación biográfico-narrativa⁵² (Bolívar, 2002) que en la actualidad se ha consolidado en diversas latitudes del campo académico (Bolívar y Domingo, 2018). Ante el ocaso de las instituciones tradicionales, el individuo se convierte en la unidad básica de la reproducción social (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Realidad que lleva a las ciencias sociales a poner el foco en las marginadas y silenciadas subjetividades durante la modernidad. Hablamos, entonces, del “giro narrativo” que ha emergido como herramienta potente para abordar la compleja trama identitaria, aquellas voces invisibilizadas, las configuraciones de la cotidianidad y los procesos de movimiento, construcción, reconstrucción e interrelación personal y cultural (Polkinghorne, 1988; Ricoeur, 1995; Clandinin y Connelly, 2000).

Leonor Arfuch (2002), describe un contexto de hibridación en la transición de la modernidad a la posmodernidad en el que prolifera la valorización de los microrelatos, se observa el desplazamiento del punto de vista omnisciente y ordenador en beneficio de la

⁵²Fernández Cruz (2013) –en una entrevista realizada por María Marta Yedaide- sostiene que desde los comienzos de su uso en investigación educativa, el enfoque biográfico-narrativo se constituyó tanto como enfoque de investigación con entidad conceptual y metodológica sustantiva, así como conjunto de herramientas que podían ser usadas de manera complementaria a otras perspectivas de investigación educativa como es el ejemplo de pesquisas basadas en técnicas cuantitativas que se apoyan en métodos de análisis de trayectorias profesionales, para presentar, analizar y completar datos empíricos. Éste último modo de uso complementario es descrito como “síntoma biográfico” (Fernández Cruz, 2013).

pluralidad de voces, lo múltiple y lo diverso estallan. La muerte de los grandes sujetos colectivos (pueblo, clase, partido) permite el retorno del sujeto exaltado tanto positiva como negativamente⁵³. Lo público es invadido por la aparente pluralidad de voces, identidades, sujetos y subjetividades. Se vive una democratización de las narrativas. Lo público se desvanece en la “invasión” de la privacidad. En este contexto, la autora retoma la noción de *espacio biográfico* utilizada por Philippe Lejeune para dar cuenta de ese ámbito en que reina la multiplicidad, el lugar de confluencia y circulación, de lo parecido y diferenciado a la vez, de lo diverso y lo mismo. Confluyen en él la curiosidad literaria, mediática y científica por los microrelatos, por la intimidad exaltada, por las vivencias desde la voz de los/as protagonistas.

La investigación narrativa ha desembarcado con tanta fuerza en el campo de las indagaciones sobre la experiencia educativa en tanto, siguiendo a Connelly y Clandinin (1990), los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual o socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa es por lo tanto, el estudio de la forma en que las personas experimentamos el mundo (Connelly y Clandinin, 1990).

En consonancia con lo que plantean Connelly y Clandinin, Christine Delory-Momberger, (2009) sostiene que la primera tarea del ser humano es leer e interpretar el mundo. Las personas nos adueñamos de nuestras vidas y de nosotros/as mismos/as a través de historias, representamos y accedemos al desarrollo temporal de nuestra existencia narrando los acontecimientos vividos. Esto encuentra relación con los aportes de algunos/as autores/as de la tradición hermenéutica crítica que consideran la acción humana como una especie de texto a interpretar, que se exterioriza “de una manera comparable a la fijación característica de la escritura” (Ricoeur, 2001, p. 162), y que, al separarse de su agente, adquiere “una autonomía semejante a la autonomía semántica de un texto”. El trazo que la acción deja se convierte en un documento y un archivo, que al separarse de sus condiciones iniciales de producción, “permite la reinscripción de su sentido en nuevos contextos”

⁵³ Siguiendo un análisis foucaultiano (1999) es posible advertir que los métodos biográficos narrativos, si bien permiten indagar lo que les sucede a los sujetos recuperando su propia voz, son también dispositivos de saber y de poder y, de este modo, instrumentos de dominio mediante el acceso al conocimiento de la vida. Incorporado por el capitalismo tardío, ese “querer saber sobre la vida” puede contribuir a preservar el mito de un individuo autónomo, libre y responsable del destino de su realidad. Problematizar las experiencias que nos cuentan los sujetos de nuestras investigaciones, entramando aquello que “dicen” con las relaciones de saber y poder que los/as/nos atraviesan, se vuelve un imperativo de estos enfoques.

(Ricoeur, 2001, p. 162) y se abre a infinitos posibles lectores/as. Por este conjunto de características, entonces, las acciones humanas pueden ser tratadas de la misma manera que la lingüística del discurso aborda los textos y en la misma medida en que los agentes humanos producen y recrean diferentes elementos simbólicos para dar cuenta de sus prácticas sociales.

A través de los relatos, los sujetos contamos nuestra vida, hablamos de lo que hacemos, de lo que sentimos, de lo que nos sucedió, expresando la dimensión emotiva de la experiencia, las complejidades, contradicciones, tensiones y singularidades de cada acción (Bolívar, 2002). Las dimensiones personales, subjetivas, biográficas de la vida social, tienden a expresarse y cobrar sentido a través de relatos, en la misma medida en que el tiempo humano se articula de modo narrativo⁵⁴.

De este modo, se evidencia la confluencia de dos *giros* que al converger dan lugar a la configuración de un nuevo campo disciplinario en la producción de conocimiento en ciencias sociales: el hermenéutico y el narrativo. En palabras de Ricoeur (1995 y 2001), el segundo complementa al primero, en la medida en que se toma conciencia de que:

Entre la actividad de contar una historia y el carácter temporal de la experiencia humana existe una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta la forma de necesidad transcultural. Con otras palabras: el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula de un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal. (Ricoeur, 1995, p. 113)

Según esta perspectiva hermenéutica crítica, las prácticas narrativas conciernen a la construcción y reconstrucción de eventos, en un orden o secuencia que los coloca de manera tal que impliquen cierta dirección u orientación hacia un objetivo, configurando su sentido (lo que Ricoeur, siguiendo a Aristóteles, denomina intriga narrativa). De esta forma, la narración emerge como una instancia mediadora entre el tiempo y la experiencia humana.

Por lo que vengo describiendo hasta aquí, habría una relación innegable entre narrativa, subjetividad e identidad. La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de

⁵⁴Christine Delory-Momberger (2009) plantea el concepto de *hecho biográfico* al referirse a esa operación a partir de la cual el sujeto se figura su vida narrativamente logrando cierta organización y cohesión, haciendo de su vida una historia: “Es la narrativa quien hace de nosotros personajes de nuestra propia historia” (p. 40).

la experiencia vivida, sino que además media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad que, junto con nuestra identidad, son construidas y reconstruidas narrativamente.

Apoyado en la idea de que narrativizar la vida es inventar el propio yo, Paul Ricoeur (1994,1995 y 2001) propone el concepto de *identidad narrativa* para pensar tanto la identidad personal como la colectiva en el modo de la narración, distanciándose así del esencialismo y postulando la figura del intervalo como la más afín: es en el espacio entre dos polos hipotéticos, las trayectorias personales y las memorias colectivas que se despliega la identidad narrativa. De este modo, es posible pensar en una definición de identidad no prefigurada ni cristalizada sino que, por el contrario, atiende a su cualidad relacional, contingente, *al devenir más que al ser* (Hall, 1996). Así, los relatos que nos propone nuestra cultura hacen que nuestra identidad narrativa sea permanentemente reinterpretada: somos narradores/as de nuestra propia historia sin ser totalmente autores/as de nuestra propia vida, y “mediante variaciones imaginativas sobre nuestro propio yo, intentamos una comprensión narrativa de nosotros mismos, la única que escapa a la alternativa aparente entre cambio puro e identidad absoluta. Entre ambos queda la identidad narrativa.” (Ricoeur, 1994, p. 57-58). De esta manera, como analiza Delory-Momberger (2014) retomando a Ricoeur, al poseer la capacidad de configurar una *forma propia* en la que nos reconocemos a nosotros/as mismos/as y nos hacemos reconocer por otros, vinculamos lo que vivimos y experimentamos con nuestro sí-mismo, que se constituye en la dialéctica entre un núcleo de permanencia en el tiempo (*mismidad*) y el sentimiento del ser reflexivo (ipseidad) (Ricoeur, 1990). En esta concepción flexible, siempre en movimiento y en construcción de las identidades se apoya esta tesis y mi investigación.

Así como la identidad cobra relevancia para el enfoque biográfico-narrativo, sucede lo propios con la noción de experiencia⁵⁵. Bajo el intento de romper con cierta tradición académica positivista en la que la experiencia era vista como un “obstáculo epistemológico”⁵⁶ (Contreras y Pérez Lara, 2010), las investigaciones biográfico-narrativas

⁵⁵ Especialmente en un conjunto de investigaciones del campo educativo que recogen (recuperándola y ampliándola) la tradición de John Dewey (1967), pedagogo estadounidense, referente del movimiento Escuela Nueva para quien “la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación”. (p. 68).

⁵⁶ Siguiendo a Larrosa (2003):

resaltarán -para tornarla legítima y digna dirá Larrosa (2003)- su importancia en la comprensión de los procesos complejos (y nunca prefijados) de constitución de las subjetividades.

Jorge Larrosa (2003) en sus escritos invita a reflexionar sobre la categoría de experiencia y ponderarla en el campo pedagógico. Definirá a la experiencia como un proceso siempre subjetivo, caracterizándolo como aquello que *me* pasa. Proceso en que está involucrado un acontecimiento (algo, alguien) que conmueve/afecta (*principio de reflexividad* en un movimiento de ida y vuelta) al sujeto que lo vivencia. Por eso la experiencia, para el autor, será siempre de alguien, “para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio” (p. 90). La experiencia conmueve en tanto forma y transforma a quien la transita, constituye un pasaje hacia, una aventura, una travesía.

Por su parte Joan Scott (2001), desde una mirada crítica al uso esencialista de la experiencia, plantea que no son las personas las que poseen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de ésta. En esta definición la experiencia no es el origen de nuestra explicación sino aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce el conocimiento. Pensar de esta manera en la experiencia es darle historicidad, así como dar historicidad a las identidades que produce. Desde sus aportes, Scott (2001) me permite interrogarme acerca de lo que es enunciado como experiencia y quién determina que lo sea:

La experiencia es, a la vez, siempre una interpretación y requiere una interpretación. Lo que cuenta como experiencia no es ni evidente ni claro y directo: está siempre en disputa, y por lo tanto siempre es político. El estudio de la experiencia debe, por consecuencia, poner siempre en cuestión su estatus originario en la explicación histórica. (p. 72)

La noción de experiencia aporta al propósito de comprender, indagar y analizar las posiciones de las supervisoras al desempeñarse como coordinadoras de colectivos de docentes narradores/as. El sujeto de la experiencia no es universal ni trascendente, “no

En los modos de racionalidad dominantes, no hay logos de la experiencia, no hay razón de la experiencia, no hay lenguaje de la experiencia, por mucho que esas formas de racionalidad hagan uso y abuso de la palabra experiencia. Y, si lo hay, se trata de un lenguaje menor, particular, provisional, transitorio, relativo, contingente, finito, ambiguo, ligado siempre a un espacio y a un tiempo concreto, subjetivo, paradójico, contradictorio, confuso, siempre en estado de traducción, un lenguaje como de segunda clase, de poco valor, sin la dignidad de ese logos de la teoría que dice, en general, lo que es y lo que debería ser. (p. 3-4)

puede situarse desde alguna posición genérica” (Larrosa, 2003, p. 104). No es posible comprender las posiciones de las supervisoras en el caso estudiado desde una referencia a priori, sólo desde la posición de inspección escolar o sólo desde la posición de coordinación, ni es posible imprimir un único modo de sentir, asumir, vivir la experiencia del proceso de investigación-formación-acción docente del que fueron parte. De lo que se trata -y lo que he buscado y busco a lo largo de esta tesis- es de suspender cualquier intento de captura y cristalización de aquello que se configura como inidentificable, irrepresentable. La mirada histórica también resultará fundamental en tanto complementa la interpretación respecto a los discursos disponibles en relación a la tarea de supervisión, que conforman el contexto de enunciación, posicionan a los sujetos y producen sus experiencias.

Por último quisiera destacar que la expansión de las prácticas narrativas y (auto) biográficas en el campo educativo se ha visto entramada con la configuración de diversas experiencias y formas de organización de educadores/as, orientadas a la producción colectiva de saberes pedagógicos, las cuales, además, generalmente involucran modalidades de organización social e intelectual de los/as docentes íntimamente relacionadas con otros movimientos sociales. Muchas de ellas han surgido como espacios de resistencia y lucha frente a determinadas políticas educativas y racionalidades pedagógicas que desplazan y posicionan a los/as docentes en un lugar subordinado en la relaciones de saber y de poder asimétricas del campo escolar. Asimismo, han desplegado prácticas colectivas y autónomas de elaboración y puesta en marcha de alternativas pedagógicas informadas en otras políticas de re-conocimiento y de subjetividad, y orientadas a la transformación democrática de las prácticas educativas y de la escuela. En efecto, construyen experiencias y discursos pedagógicos que buscan disputar sentidos y legitimidad respecto de cómo nombrar, hacer y pensar la educación y la formación⁵⁷ (Suárez, 2015a; Suárez y Argnani, 2011). Todas estas

⁵⁷ Entre las múltiples experiencias de la región se pueden identificar iniciativas tan diferentes como: los Círculos de Autoeducación Docente (CADs) del Perú, de inspiración freiriana y coordinados por Instituto de Pedagogía Popular, que han recogido el legado de los “Círculos de Autoeducación Obrera” de José María Mariátegui en la CGTP, y que supusieron una forma de organización en red y territorial que ha combinado la trama escolar estatal con formas de organización comunitaria ancestrales, en la que participaron alrededor de mil docentes peruanos/as (Chiroque Chunga, 2015; Maañón, 2010); las redes y colectivos de docentes que hacen investigación educativa desde la escuela (Red DHIE), coordinadas por el Instituto Marina Vilte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), que vienen desplegando procesos de investigación participativa en red y en vinculación con diferentes programas de posgrado y publicando sus resultados de manera sistemática y persistente a través de distintos soportes (Duhalde, 2008), la Red Iberoamericana de Redes y Colectivos de Docentes que Hacen Investigación desde la escuela, que articula una multiplicidad de colectivos, redes, organizaciones e instituciones del campo pedagógico latinoamericano e ibérico que comprometen la participación de docentes en diferentes modalidades de investigación de sus prácticas educativas, y que organiza cada dos años un Seminario Iberoamericano en el que se socializan e intercambian los saberes producidos y se discuten cuestiones metodológicas, epistemológicas, políticas y

experiencias de movilización político-pedagógica, muy diversas entre sí, combinan procesos de formación y desarrollo profesional horizontal entre pares, centrados en la reconstrucción y difusión del saber pedagógico puestos en juego por los/as docentes al ras de la experiencia educativa, y suponen la indagación crítica y la conversación pluralista y abierta entre esos saberes y experiencias y sus protagonistas. Desde las diversas redes se desarrollan distintos modelos de investigación pero, en general, se trata de modalidades de investigación basadas en la “reflexión sobre las prácticas” (Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 1995; Mc Ewan, 1998; Anderson y Herr, 2007; Suárez, 2007), ya sea investigación-acción; investigación-formación-acción coparticipada (entre docentes e investigadores/as universitarios); o modalidades de desarrollo curricular centrados en la experiencia educativas de los/as participantes (Suárez, 2009).

Esas redes también comparten el supuesto y la recomendación metodológica de que los/as educadores/as deben participar activamente (aunque en distinto grado, según la tradición de investigación de que se trate) en los procesos de objetivación, publicación, conversación, debate, crítica y reconstrucción de saberes (Suárez, 2011a). Siguiendo a Suárez (2015b) esos movimientos aspiran –disputan- a la conformación de una nueva posición de sujeto pedagógico para los/as docentes al proponer su claro reposicionamiento en el campo educativo como sujetos de conocimiento, como activos/as productores/as de saberes pedagógicos y como interlocutores/as legítimos en el debate público acerca de la educación, la escuela y la formación. En consonancia con esto, el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, desplegado por La Red, constituye un espacio de organización colectiva vinculada con la reconstrucción del saber pedagógico, la activación de la memoria escolar y la movilización en el campo educativo.

Hasta aquí me detuve en recorrer los ejes epistemológicos centrales del enfoque biográfico-narrativo. De dicha perspectiva y la centralidad que otorga al análisis de las

organizacionales vinculadas con la investigación docente en red; los colectivos de docentes que llevan adelante procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas en Argentina a través de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas que coordina la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde se despliegan procesos de investigación-formación-acción docente del mundo escolar en colaboración o coparticipación con investigadores/as y extensionistas universitarios/as (Suárez y Argnani, 2011); el Movimiento Pedagógico impulsado por el sindicato docente Colegio de Profesores de Chile, en el que los/as docentes se comprometían y participaban en la elaboración de propuestas curriculares, dispositivos de evaluación y programas de formación continua de docentes que se han presentado como alternativas a las que definen e implementan las propuestas reformistas y las políticas educativas oficiales (Revista Docencia del Colegio de Profesores); el Movimiento Pedagógico Nacional y la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia que ha llevado adelante procesos de recuperación, registro, reconstrucción, sistematización y disposición pública de los diferentes modos y prácticas locales de las comunidades educativas.

formas y los procesos a través de los cuales los sujetos elaboran e incorporan biográficamente los acontecimientos y las experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida, me nutro para indagar los modos en que las inspectoras asumen, viven, piensan y reflexionan acerca de su tarea como coordinadoras de colectivos de docentes narradores/as en la DNEP en La Matanza. En las siguientes líneas me propongo profundizar en las decisiones metodológicas tomadas en el transcurso del trabajo de campo de la investigación que informa esta tesis.

3.2 De posiciones narradas: el relato como lenguaje de la experiencia

Me acerqué a lo que *les pasó* a las supervisoras a través y a partir de los relatos de coordinación que escribieron de forma individual. Pero no sólo a través y a partir de ellos como productos acabados. Sino, también, a través y a partir de ellos como construcciones que acompañé desde el Seminario-Taller para coordinadores/as de colectivos de docentes narradores/as como espacio para la producción de aquellas escrituras.

Me acerqué a lo que *les pasó* a las supervisoras a través y a partir de los relatos de coordinación como producto/construcción y a través de encuentros que fui manteniendo con algunas de ellas a lo largo de los dos años que duró el caso estudiado. Gracias a los vínculos que fuimos generando en el Seminario-Taller, invité a siete de las supervisoras a compartir encuentros con el propósito de reelaborar y reinterpretar conjuntamente de lo que les sucedía en la DNEP en La Matanza en tanto que coordinadoras e inspectoras. En aquellos espacios, que tuvieron lugar en la sede de la JRE3 y/o después de alguna jornada del Seminario-Taller y/o en alguna de las instituciones educativas que las inspectoras tenían en su área de supervisión, me propuse entablar conversaciones en las que les proponía tres tópicos de diálogo: los últimos años de tu recorrido profesional hasta la actualidad, sus experiencias con el proceso de documentación narrativa y los vínculos/tensiones/articulaciones entre sus tareas de supervisión y la posición de coordinación de colectivos de docentes narradores/as.

Como instrumento de indagación, utilicé la entrevista narrativa con el fin de acceder a la exploración del “espacio biográfico” (Arfuch, 2002) entendiendo que:

La entrevista narrativa, como una de las entradas del trabajo biográfico, se inscribe en la subjetividad y se implica con las dimensiones espacio-temporal de los sujetos cuando narran sus experiencias, en los dominios de la educación y de la formación y específicamente en las experiencias de investigación-formación centradas en las narrativas y escrituras de sí. (De Souza, 2010, p. 157-158)

Siguiendo las recomendaciones de uno de los referentes de dicho instrumento, Fritz Schütze (1983), partí de los tres tópicos señalados, en tanto pregunta generadora (Flick, 2004), para luego dejar a las entrevistadas que comiencen espontáneamente su relato sin interrupciones de mi parte. Sólo cuando ellas habían concluido su narración, entonces me disponía a realizar preguntas con el fin de profundizar en ciertas ideas, experiencias y vivencias. En este sentido, busqué generar un espacio de diálogo y horizontalidad que aspire a la confianza, elementos centrales para Connelly y Clandinin (1990) en el logro de auténticas autonarrativas. Por último, me parece pertinente señalar que reconozco en la entrevista narrativa la doble característica de ser *pausa* y *movimiento* (Castro Teixeira y Cunha Pádua, 2006), de dar espacio a la reflexión, al tiempo que, invita a los/as entrevistados/as a con-moverse en el vaivén de sus recuerdos y la resignificación de los acontecimientos.

Con el fin de complementar aquellas entrevistas y el corpus de relatos, realicé observaciones participantes en las reuniones de tres colectivos de docentes narradores/as que tenían por coordinadoras a las inspectoras. Y, hacia el final del primer año de la DNEP en La Matanza, moderé un grupo de discusión del que participaron cinco supervisoras en el que les propuse conversar sobre el proceso transitado en la experiencia, las características de la posición de coordinación que habían asumido y su relación con la posición de supervisión escolar que desempeñan cotidianamente.

Asimismo, apoyándome en los aportes de Bolívar (2002) en relación a la importancia de inscribir las narrativas en el contexto sociocultural del grupo de referencia, busqué reconstruir parte de la política educativa local de la mano de quien ocupaba en aquel momento la conducción de la JRE3 y un funcionario de su equipo.

De este modo, me propuse reconstruir los relatos que conforman el caso estudiado en esta tesis. El relato es el lenguaje de la experiencia, la experiencia se elabora en forma de relato, la materia prima del relato es la experiencia, la vida. No hay otro modo de describir el tiempo vivido salvo en forma de narrativa (Bruner, 1986). El proceso de construcción de los textos -en el sentido más amplio del término: textos en formato escrito y oral- que dan forma a esta tesis y ella misma como relato de investigación, ha configurado una instancia propicia para la interpretación y significación de la experiencia transitada en tanto espacio de

formación y transformación (Clandinin, 2007). La narrativa es entendida aquí como el modo en que las personas dan sentido a sí mismas y al mundo.

Tomar los aportes de la investigación narrativa conlleva decisiones éticas y políticas. En primera lugar, porque, siguiendo a Bolívar (2002), se vuelve central la intención de reivindicar la voz de los sujetos del campo pedagógico: docentes, directivos, supervisores/as, al considerar que son ellos/as los/as que están más cerca de su propia experiencia, antes que los/as investigadores/as que los/as escuchan y luego escriben acerca de ello. Como señala Paula Dávila (2014) la investigación biográfico-narrativa fue generando un nuevo lenguaje y, al mismo tiempo, vehiculizando cursos de acción colaborativa entre investigadores/as y agentes educativos. En este sentido, además de cuestionar las formas convencionales de pensar y hacer en materia de investigación educativa, las versiones más críticas de las perspectivas interpretativas aportaron ideas y estrategias valiosas para establecer una conversación -que tiende e intenta ser- más vivificante y horizontal con los sujetos de las prácticas educativas y, sobre todo, para afrontar el desafío de desarrollar modalidades más democráticas de producción de conocimientos pedagógicos. Es decir, frente a las limitaciones de la investigación convencional, que aíslan y pretenden controlar las dimensiones subjetivas y personales en el estudio de los procesos educativos, se propone un cambio de eje que implica cuestionar y tensionar las relaciones de saber y de poder que entran el campo pedagógico, así como, suspender cualquier aspiración a la universalidad que, como tal, no es otra cosa que la negación del cuerpo, el tiempo y el espacio (Porta y Yedaide, 2014). La intención es anclar la mirada y reivindicar como legítimo el “saber de experiencia” (Alliaud y Suárez, 2011; Contreras y Pérez de Lara, 2010) que sólo poseen aquellos/as que vivieron, en el marco de esta tesis, el proceso de investigación-formación-acción docente en La Matanza.

En segundo lugar, apoyarse en el enfoque biográfico-narrativo conlleva una dimensión ética de *estar a la escucha* (Jean-Luc Nancy, 2007). Escucha como posición tendiente al otro/a con el propósito de ser capaz de percibir en un relato la palabra y el sonido, el ritmo, la entonación, la vibración, el silencio y por ende, capaz de unir el comprender y el sentir (Arfuch, 2008). Estar a la escucha es dejarse interpelar por lo que el otro/a narra, por aquella otredad. Implica una tensión hacia el/la otro/a en el que se entran la apertura afectiva con la curiosidad analítica. Como sostienen, Connelly y Clandinin (1995) existe entre quienes participan de la investigación cierta “unidad narrativa compartida” (p. 18). En ese relato compartido entre investigador/a y quienes nos cuentan sus

experiencias, se entraman afectos, pasiones, emociones, saberes siempre en coordenadas espacio-temporales que constituyen aquel acto de enunciación (Porta y Yedaide, 2014). De lo que se trata no es de una escucha despojada de aquello que inevitablemente somos y sentimos y de nuestras posiciones en el campo pedagógico sino, por el contrario, de una disposición a la escucha corporeizada⁵⁸, contextualizada y atravesada por relaciones de saber y poder. Y en ese entramado las hipótesis interpretativas que fui construyendo partieron de los ejercicios de comprensión de los relatos de las supervisoras y se fueron reconstruyendo en cada instancia de encuentro con ellas.

En tercer lugar, apoyarse en el enfoque biográfico-narrativo conlleva una dimensión *formativa* en tanto supone que quienes participan de la investigación entren en un proceso de significación y resignificación de sus experiencias de vida, de sus trayectorias escolares y profesionales, en definitiva, supone un proceso reflexivo acerca de sí mismos/as y de quienes los/as rodean. Siguiendo a José González Monteagudo (2014) en la educación, el enfoque biográfico-narrativo ofrece una triple función: investigativa, testimonial y formativa. Ésta última se relaciona con la creación de nuevos sentidos y significados tanto individuales como colectivos que se constituyen en aprendizajes y trans-forman a quienes transitan aquel proceso investigativo. Abonando a esta dimensión, Clandinin y Connelly (2000) plantean que la investigación narrativa implica un proceso recursivo en el que la indagación nace de la experiencia y vuelve a ella, generando la posibilidad de nuevas versiones de la misma, así como de nuevas experiencias más ricas y valiosas.

Ahora bien, ¿cuáles son los criterios de validación de un enfoque metodológico que recupera y reconoce las voces de los sujetos sin pretender alcanzar LA verdad? Evidentemente dichos criterios no surgirán de comparaciones con los cánones positivistas o tradicionales de investigación sino que, se requieren nociones alternativas de validez del conocimiento dirigidas a lograr una comprensión más profunda, amplia y cercana a lo que le sucede a quienes nos cuentan sus historias. En este sentido, Cho y Trent (2006) proponen hablar de validez transaccional y transformacional. La primera refiere al proceso interactivo entre investigador/a, investigados/as y datos recogidos que tiene por objetivo alcanzar niveles mayores de precisión y consenso. Por validez transformacional entienden un proceso progresivo emancipatorio tendiente a un cambio social. Esto supone una implicación activa

⁵⁸ Siguiendo a José Antonio Serrano Castañeda, nombrado en Porta, Aguirre y Ramallo (2018), los/as investigadores/as constituimos con nuestras vidas nuestras investigaciones, pues, sostiene que la definición metodológica de una entrevista incluye nuestro cuerpo en su totalidad y los bastiones pulsionales que tienen que ver con nuestra ubicación en el mundo y todo lo que nos lleva a la producción del saber.

del investigador/a a partir de instancias auto-reflexivas y de comprensión empática. Bolívar (2002) sostiene que no se trata de una u otra, sino de construir procesos metodológicos que atiendan a ambos tipos de validez para alcanzar resultados holísticos válidos. Este criterio se complementa con la búsqueda de verdades intersubjetivas, construidas en cooperación y a través de la conversación.

Otros criterios que he tenido en cuenta, no menos difíciles de alcanzar que los primeros, se relacionan con el momento de la escritura de una investigación en tanto texto narrativo. En este sentido, Connelly y Clandinin (2008) sostienen que las narrativas deben poder comprenderse como totalidades donde los detalles aporten a la globalidad. Otro componente importante es la autenticidad, aquella característica que vuelve a un relato cercano a su lector/a al conmoerlo/a por la verosimilitud de lo que allí se narra. De este modo, ese relato se convierte en plausible porque tiende a mostrarse como verdadero y deja al lector/a imaginarse que eso sucedió. Tal como lo plantea María Marta Yeidade (2019), dar cuenta de “lo verdadero” -situado en coordenadas locales, históricas y geoculturales- se constituye en el horizonte de las investigaciones educativas que se pretenden descoloniales, disruptivas y críticas con respecto a tradiciones científicas hegemónicas de producción del conocimiento. En efecto, lo que propone la autora es que lo verdadero está en relación con el criterio de autenticidad del modo amplio en que lo entienden Guba y Lincoln (2012) como: justicia, autenticidad ontológica, autenticidad educativa, autenticidad catalítica y autenticidad táctica. Coincido con Yeidade (2019) en que la autenticidad ontológica y educativa, en tanto, reconocen las potencialidades de la investigación como expansión de la conciencia y la autenticidad catalítica y táctica, que refieren al potencial de la investigación para impulsar acciones de emancipación y transformación social, resultan fundamentales al momento de llevar adelante una investigación educativa y, en particular, si ésta se apoya en un enfoque biográfico-narrativo.

3.3 Narrar experiencias pedagógicas como formación e investigación de la propia práctica: el dispositivo de documentación narrativa

En este apartado presento una descripción del dispositivo de *documentación narrativa de experiencias pedagógicas* desarrollado en el marco del caso que estudia esta tesis. En esta descripción busco recorrer sucintamente los vínculos entre el dispositivo y la investigación biográfico-narrativa, la etnografía de la educación y la investigación-acción participativa en su cruce con la investigación-acción docente. Asimismo me propongo dar

cuenta de un itinerario de trabajo que será complejizado, deshilvanado e indagado profundamente -a partir de la apropiación que de éste se hizo en La Matanza- en el capítulo cuatro de esta tesis. Ahora bien, más allá de la forma particular que ese trayecto de investigación narrativa y formación entre pares tome en cada caso, es posible identificar y describir una serie de momentos o instancias de trabajo, no necesariamente sucesivos y la mayoría de las veces recursivos, que permitirán una comprensión más acabada de las complejas operaciones intelectuales en las que se comprometen los/as docentes narradores/as y quienes como coordinadores/as generales e investigadores/as hemos participado (Suárez, 2007).

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2007, 2010, 2016 y 2017) desarrollada en redes de colaboración entre docentes e investigadores/as se dirige a generar las condiciones políticas, institucionales y técnicas para que los/as maestros/as y profesores/as puedan interrumpir sus rutinas y prácticas habituales, muchas veces capturadas por las exigencias de la gestión y el control, y puedan detenerse a reconocer, narrar y tornar públicamente disponibles las comprensiones y saberes pedagógicos que construyeron y construyen a lo largo de sus recorridos profesionales. De este modo, el dispositivo se propone habilitar tiempos, espacios y recursos para la producción guiada y sistemática de relatos pedagógicos, a partir de la reconstrucción e interpretación de las experiencias de los/as docentes protagonistas.

Como dispositivo de trabajo pedagógico que se ha venido desarrollando en Argentina y otros países de América Latina desde el año 2000, la documentación narrativa se afilia a una tradición de investigación y a un movimiento pedagógico que se orientan hacia la transformación democrática de la escuela y que se inclinan a generar y sostener espacios de trabajo coparticipado y en red en los campos de la investigación educativa y la formación docente (Suárez, 2015b; Suárez y Argnani, 2011; Bueno, Catani y De Sousa, 1998). Busca activar la memoria pedagógica de la escuela y “profundizar narrativamente” el discurso público acerca de la educación mediante la producción, publicación y circulación de relatos de experiencias pedagógicas escritos por docentes (Contreras, 2016).

Forma parte de la expansión del *espacio biográfico* –mencionado anteriormente en este capítulo- hacia el territorio de la educación y la pedagogía (Arfuch, 2002; Suárez, 2014). Es así que de la investigación (auto)biográfica y narrativa (Bolívar, 2002), toma contribuciones metodológicas relacionadas con la reconstrucción autobiográfica de las

trayectorias profesionales de los docentes (Bullough, 2000) y con las potencialidades de la narrativa para dar cuenta de la propia experiencia vivida, documentarla y problematizarla. No obstante, es pertinente aclarar que los relatos de experiencia que elaboran y re-elaboran los/as docentes narradores/as en el taller de documentación se configuran en torno de la experiencia escolar (o pedagógica) y no sobre sus biografías profesionales. Contienen elementos autobiográficos pero no son, en sentido estricto, autobiografías o historias de vida. Los relatos hablan de la experiencia pedagógica en las que participaron los/as docentes narradores/as y del mundo escolar e histórico que ellos/as habitan y cuentan. Para eso sin dudas incorporan elementos autobiográficos pero lo hacen en la medida que contribuyen a configurar la “intriga pedagógica” del relato.⁵⁹

De la etnografía de la educación, la documentación narrativa se vale de una de sus premisas: la de “documentar los aspectos no documentados” (Rockwell, 1987 y 1991) de los mundos educativos y de las prácticas pedagógicas que tienen lugar en ellos. Precisamente por eso es que el proceso de producción de los relatos de experiencia se identifica con la *documentación* y al ser publicados se transforman en *documentos* narrativos. Tal como en las descripciones etnográficas (Geertz, 2003), estos documentos narrativos aspiran a dar cuenta de las comprensiones e interpretaciones que hacen jugar los agentes sociales -en este dispositivo, los/as docentes- mientras viven y hacen sus mundos pedagógicos. La diferencia radica en que el/la docente no se encuentra por fuera de ese mundo como podría estarlo el/la etnógrafo/a. Ese extrañamiento se experimenta a partir de la fijación por escrito de la situación a narrar que permite objetivar ese mundo de lo cotidiano para someterlo a indagación, interpretación, reflexión y, eventualmente, transformación.

De la investigación-acción-participativa y “la investigación docente”⁶⁰ (Anderson y Herr, 2007) el dispositivo de documentación narrativa ha tomado la recomendación de llevar

⁵⁹ El hecho de que el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas se preocupe, como una de sus dimensiones constitutivas, de conformar colectivos de docentes en los que se promuevan relaciones horizontales basadas en la efectiva participación de todos sus integrantes también ha sido inspirado por la afirmación teórica de la tradición de investigación narrativa y (auto)biográfica que subraya el “carácter necesariamente dialógico, comunitario y relacional” del conocimiento pedagógico construido mediante sus recursos y estrategias (Bolívar y Domingo, 2006). En tanto que supone incluir en los relatos no solamente la voz del/la que narra y protagoniza la vida o la experiencia en cuestión, sino también otras voces que le dan polifonía, densidad significativa y profundidad conceptual al propio relato.

⁶⁰ Anderson y Herr (2007) realizan una distinción entre la investigación-acción-participativa (IAP) y, lo que ellos llaman, la investigación acción hecha por profesionales o investigación docente: “[*Mientras*] que la IAP está conducida desde afuera por un investigador universitario, muchas veces invitado o contratado por la misma institución que está estudiando. La investigación acción hecha por docentes o profesionales está conducida por los mismos miembros de las instituciones o comunidades (...) La investigación docente no es nueva. Tiene un trayectoria larga que en la Argentina incluye el trabajo del maestro Luis Iglesias que hizo investigación en su

adelante un espiral de ciclos de “planeación – acción – observación – reflexión” en la que se espera que intervengan y tomen decisiones todos/as los/as participantes de la investigación – con la complejidad que esto supone- y en la que los resultados de cada ciclo sirvan de punto de inicio para el próximo. En esta característica de los procesos de investigación-formación co-participada están inspirados los distintos momentos del itinerario, que van desde los planes de escritura – la escritura de relatos (versión 1) – la lectura entre pares – los comentarios cruzados – la conversación entre pares – la escritura de relatos (versión 2) (Suárez, 2009) y así sucesiva y recursivamente. Otro aporte desprendido de estas perspectivas se relaciona con la necesidad de conformar colectivos de docentes narradores/as que indagaran sus mundos y prácticas, tanto durante el transcurso de su itinerario de trabajo como al final del proceso, en tanto que uno de los resultados tiene que ver con los trayectos de formación social que suscita, a través de procesos de toma de conciencia (de “conciencia práctica” a “conciencia discursiva”, y de ella a “conciencia crítica”) y de la disposición y circulación pública de documentos narrativos escritos por docentes. Otro aspecto central que ha adoptado el dispositivo de documentación narrativa de la investigación-acción-participativa se relaciona con la disposición de recaudos y habilitación de espacios tendientes a generar vínculos de horizontalidad y *participación auténtica* (Anderson, 2001) de *todos/as los/as participantes* de la co-investigación en *todos* los momentos del proceso de construcción de conocimientos en el marco de “sistemas democráticos de significados” (Kincheloe, 2001). De ahí que se promueva la participación de los/as docentes, no sólo en el proceso espiralado y colectivo de producción textual de los relatos de experiencia, sino también en la definición de los criterios y las acciones, por ejemplo, de publicación y puesta en circulación de los relatos planteadas por el dispositivo.

Como estrategia de investigación-formación-acción docente (Suárez, 2015b), la documentación narrativa se presenta como un dispositivo relevante a partir del enorme potencial que contienen los relatos pedagógicos para enseñarnos a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas, y en la eficacia de sus recaudos metodológicos para promover procesos de auto y co-formación entre pares que signifiquen desarrollo profesional centrado en la investigación de la práctica. Constituye una estrategia de formación en la medida en que permite resignificar y reorientar las prácticas de manera

salón de clase por muchos años y lo publicó en varios libros (Santillán, 2002). Investigadores como Rodrigo Vera, Graciela Batallan, y Elena Achilli en los años ´70 elaboraron los talleres de educadores, basándose en los grupos operativos de Pichon-Riviere y la concientización de Paulo Freire.” (Anderson, G. And Herr, K., 2007, p.2-3).

sistemática, reflexiva y crítica (revisitando, incluso, aquellos saberes, normas, valores y reglas construidos a lo largo de la formación social). Cuando narran experiencias pedagógicas que los/as tienen como protagonistas, los/as docentes reconstruyen interpretativamente sus trayectorias profesionales y les otorgan sentidos particulares a sus experiencias. En el mismo movimiento, reelaboran reflexivamente esas experiencias y se repositionan respecto de ellas, ya más distanciados/as que cuando las vivieron. En un proceso de trabajo conjunto, los/as docentes se convierten en narradores/as de relatos pedagógicos al mismo tiempo que recrean narrativamente y tornan públicamente disponibles los saberes profesionales, significados culturales y comprensiones sociales que ponen en juego cada día en sus prácticas educativas (Suárez, 2011a).

El componente de acción del dispositivo se relaciona con dos aspectos: por un lado, la intervención de los/as docentes en el debate educativo público conlleva una recreación del pensamiento pedagógico y de las políticas de conocimiento que configuran dicho campo, lo que supone una redefinición de los modos de conocer, de sus formas de validación y de las modalidades para su registro y sistematización (Suárez, Ochoa y Dávila, 2005). Y, por otro lado, la acción se concibe en tanto movilización política, intelectual y física de los/as docentes en su participación en colectivos y redes pedagógicas. Un supuesto central es que la posibilidad de participar en espacios de intercambio y producción tensiona y redefine la identidad docente al posicionarla como productora y portadora de saberes pedagógicos. Esto tiene lugar en un proceso colectivo de producción de conocimientos y de desarrollo de otros modos de organización y de espacios colectivos de trabajo y formación, con el fin de problematizar y recrear el lenguaje y el pensamiento pedagógicos, en virtud de la construcción y reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia escolar, su sistematización, publicación, difusión y deliberación públicas (Suárez y Argnani, 2011).

Finalmente, en tanto, particular modalidad de investigación participante, cualitativa, narrativa e interpretativa entre docentes e investigadores/as, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas pretende reconstruir y mostrar los sentidos pedagógicos y los entendimientos sociales y culturales que los/as docentes construyen y recrean cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas (Suárez, 2007). Así, se constituye, como una estrategia de trabajo pedagógico entre docentes que supone, al mismo tiempo, el desarrollo de prácticas de investigación-acción co-participativas y de modalidades de formación y desarrollo profesional. Se propone innovar en las formas

de interpelar y convocar a los/as docentes y a otros/as sujetos del campos educativo para que la memoria pedagógica sea reconstruida, objetivada, legitimada y difundida, poniendo en el centro del escenario a los/as docentes, sus experiencias y saberes, a través de estrategias de documentación que permitan registrar, sistematizar y hacer públicamente disponibles los aspectos, en la mayoría de los casos, “no documentados” del mundo educativo.

Esta modalidad de investigación-formación-acción docente que se expresa en el dispositivo de documentación narrativa, se apoya en *criterios de validación heterodoxos* (Argnani, 2014) que buscan responder a los propósitos y las condiciones de la investigación participativa permitiendo dar cuenta de que el conocimiento producido a través de los relatos es potente y valioso. Siguiendo a Anderson y Herr (2007), la validez de resultados de una investigación-formación-acción docente tiene una dependencia en la “validez del proceso” (refiriéndose con esto al espiral de ciclos de reflexión, que incluyen la problematización de las prácticas); atiende a la “validez democrática y dialógica” (teniendo en cuenta las múltiples perspectivas e intereses de los/as implicados/as, como un asunto de ética y justicia); e incluye la “validez catalítica” (en el sentido de que el proceso de indagación co-participado contribuiría a reorientar y motivar a los/as participantes para comprender la realidad con el fin de transformarla).

3.3.1 El itinerario y sus momentos

Más allá de la forma particular que ese trayecto de formación y de documentación tome en cada caso en concreto, es posible construir una serie de momentos o instancias de trabajo –no necesariamente sucesivos y la mayoría de las veces recursivos– que permitirán una comprensión más sutil de los complejos procesos intelectuales en los que se comprometen los docentes narradores durante el despliegue del dispositivo⁶¹. Muy esquemáticamente, el recorrido en su itinerario implica:

Generación de condiciones políticas, institucionales y pedagógicas

Esta estrategia de trabajo pedagógico entre pares supone un corte en el flujo rutinario de las actividades escolares. Implica habilitar tiempos y espacios y disponer arreglos normativos y micropolíticos que garanticen oportunidades de investigación, formación y trabajo colaborativo entre docentes y entre éstos/as e investigadores/as académicos. Por eso, generar y sostener condiciones políticas y habilitaciones institucionales para que los/as

⁶¹Esta descripción de los momentos del dispositivo ha sido construida a partir de los desarrollos de Suárez (2007 y 2009) y su reconstrucción en Suárez (2017).

educadores puedan involucrarse activamente en procesos de documentación narrativa resulta una condición de posibilidad para el despliegue del dispositivo. Como trabajaré en profundidad en el capítulo cuatro, el caso que estudia esta tesis pudo desplegarse efectivamente en el territorio matancero porque fue amparado en una serie de acuerdos de trabajo que sostuvieron la iniciativa hasta su consecución. Cuando esos arreglos políticos e institucionales no se lograron, dichos procesos no acontecieron o lo hicieron por un corto plazo en el tiempo. Por ejemplo, el proyecto de documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el nivel inicial desarrollado en conjunto con la Dirección del nivel en tres regiones educativas la Provincia de Buenos Aires – que constituyó un antecedente de la DNEP en La Matanza- solo pudo seguir profundizándose y ampliándose en una sola de las regiones educativas (La Matanza), mientras que en los otros dos distritos participantes una vez concluido el proyecto provincial, se discontinuó el trabajo, entre otras cosas, porque las jefaturas regionales de educación no les dieron su apoyo, no se contó con habilitaciones institucionales para la participación de los/as docentes y tampoco hubo actores escolares que la demandarán.

Para lograr que las condiciones de producción de la documentación narrativa se sostengan, el dispositivo metodológico prevé desde el principio y a lo largo del proceso el trabajo en cooperación de investigadores/as, docentes y referentes institucionales y de administraciones educativas (autoridades y equipos técnicos de ministerios de educación, supervisores/as escolares, directores/as de escuelas). Y eso requiere la definición de momentos específicos de intercambio para alcanzar acuerdos y establecer reglas de juego que hagan posible el trayecto de investigación-formación-acción participativo. Dichas definiciones no ocurren de una vez y para siempre sino que se irán configurando y reconfigurando de acuerdo transcurra el proceso y las situaciones imprevistas lo requieran. Por último, es fundamental tener en cuenta que la incorporación al colectivo de docentes narradores/as y al proceso de documentación narrativa es necesariamente voluntaria, a contramano de las habituales “convocatorias” oficiales obligatorias, y su participación requiere ser también negociada, sostenida y acompañada a lo largo de todo el trayecto. Mostraré en próximos capítulos el modo en que estas tareas fueron asumidas por las supervisoras en su posición de coordinadoras en La Matanza.

Identificación y selección de la experiencia a documentar

En un primer momento del proceso, esta instancia de trabajo es estratégica en la medida en que supone la negociación y la conciliación de los intereses de indagación de las instituciones, organizaciones, administraciones convocantes, los/as investigadores/as, coordinadores/as y los/as docentes narradores/as. Pero, el mismo proceso individual y colectivo de reflexión e interpretación de los relatos, puede redireccionar el interés de los/as participantes hacia otras experiencias vividas, ya que una vez seleccionada la experiencia a relatar resulta necesario un persistente –y también reflexivo– trabajo de identificación de los componentes o aspectos a trabajar (escenarios, contextos, personajes, voces) en la intriga narrativa del relato pedagógico en cuestión. El/la docente narrador/a debe hurgar en la memoria personal y en la de otros/as educadores/as e informantes clave de la experiencia a relatar, así como relevar y registrar huellas y rastros materiales de las prácticas pedagógicas desplegadas efectivamente durante las propias trayectorias profesionales, para reconstruirlas reflexivamente a través de la narrativa. Por otro lado, si bien puede ser definida una temática de trabajo específica (o por ejemplo, experiencias vinculadas a un proyecto en particular) no es posible fijar *a priori* los sentidos que los/as docentes irán otorgando y construyendo en torno a las experiencias seleccionadas; así como tampoco interesa definir de modo normativo “qué experiencias entran y cuáles no” dentro de dicha temática. Asimismo, este proceso de identificación ocupa un lugar significativo en el dispositivo porque se espera que las prácticas de indagación narrativa y autobiográfica de los/as docentes participantes tienda a reconfigurar y tornar más críticas sus propias modalidades de comprensión y juicio pedagógicos y las formas en que narran los acontecimientos del mundo escolar.

Además de ser definitorias en los primeros momentos del itinerario, las tareas de indagación narrativa vinculadas con la identificación y la selección también pueden y suelen estar presentes a lo largo de todo el recorrido. Configuran la tarea en torno a la cual se estructuran los primeros encuentros del colectivo y suelen requerir el acompañamiento de los/as coordinadores/as con el fin de derribar el “temor a la hoja en blanco”. Tal como describiré más adelante, la planificación de los primeros encuentros con los/as docentes narradores/as implicó un trabajo previo de las supervisoras en tanto coordinadoras en busca de orientar y acompañar la pregunta alrededor del “¿qué escribo?” y “¿cómo comienzo a hacerlo?”.

Escritura y re-escritura de relatos de experiencia

El itinerario de la documentación narrativa prevé un segundo momento de trabajo específicamente orientado a la escritura y re-escritura de diferentes y sucesivas versiones de los relatos de experiencia por parte de los/as docentes, hasta llegar a una “versión publicable” del texto, es decir, hasta que el relato de experiencia en cuestión soporte el conjunto de criterios definidos por el colectivo de pares para la publicación de los textos producidos en el taller. En este momento decisivo los/as docentes llevan adelante una serie de producciones textuales muy específicas, que tienen como insumos centrales a los relatos orales y los primeros textos producidos en el momento de identificación y selección pero que también toman en cuenta a los relatos, comentarios y descripciones ofrecidos por entrevistados/as, otros registros documentales de la experiencia (proyectos y planificaciones, registros de observaciones, reportes de evaluaciones, diarios profesionales, videos, fotos) y, por supuesto, los recuerdos activados, reflexionados y recreados al escribir y re-escribir. Cada versión del relato o nuevo relato es una oportunidad para “pasar en limpio” la experiencia, para volver a pensarla, para volver a interrogarla, para volver a nombrarla, pero con otras palabras, sentidos y preguntas. Ésta es la instancia del itinerario en la que se “fija” textualmente, aunque siempre de manera provisoria, a la experiencia, y en la que ésta adquiere un grado de objetivación que permite volver a reconstruirla y cuestionarla una y otra vez y con mayor distanciamiento. Al mismo tiempo, es el momento en el que los/as docentes narradores dotan de densidad pedagógica a la intriga narrativa que articula y da sentido a los distintos sucesos, acciones y contenidos de la experiencia, hasta entonces dispersos y fragmentarios. El relato de experiencia va ganando verosimilitud y complejidad a medida que su narrador/a lo va escribiendo y re-escribiendo a lo largo del proceso de documentación.

Además de los relatos de experiencia pedagógica, el momento de la escritura y re-escritura contempla la producción de notas de campo, relatos de experiencias de escritura, estampas, ensayos y notas autobiográficas, índices, esquemas, bocetos, crónicas, cronologías, que acompañan e informan la producción narrativa de los docentes. Diversos ejercicios son diseñados por coordinadores/as para ir acompañando la escritura y re-escritura. Entre ellos, uno de las primeras actividades que se plantea tiene que ver con la escritura de un relato autobiográfico a partir del cual los/as docentes puedan contar por escrito cosas que usualmente cuentan hablando y conversando. Los ejercicios iniciales del taller están dirigidos a que cada docente defina un “plan de escritura”. Las ejercitaciones pretenden orientar una serie de decisiones relativas al título y el contenido del relato,

mientras que otras más avanzadas pretenden regular las elaboraciones narrativas relativas a los tiempos *en* el relato y a la posición del docente como narrador/a de experiencias pedagógicas que vivió. Al mismo tiempo, otras sugerencias metodológicas del dispositivo promueven la escritura de una cronología y luego de una crónica de la experiencia; y otras, más sistemáticas y complejas, proponen la construcción de un índice y de un boceto o bosquejo del relato de la experiencia en cuestión.

Lectura, comentarios y conversación en torno de relatos de experiencia: la edición pedagógica

Las prácticas de lectura, comentarios y conversación en torno de los relatos de experiencia que llevan adelante los docentes durante el trayecto de investigación-formación-acción están íntimamente imbricadas con los ritmos, dinámica y lógica de las prácticas de escritura de las sucesivas versiones de los textos. No obstante, manifiestan una clara especificidad metodológica y observan una serie de recaudos operativos particulares. La edición pedagógica, como momento recursivo y extendido en el tiempo, implica leer y releer el relato escrito entre pares que pertenecen al mismo “campo”, en este caso, el pedagógico. Esta instancia del dispositivo, apoyada en la lectura, los comentarios cruzados e interpretaciones críticas de colegas -que también están comprometidos/as con la documentación narrativa de sus propias prácticas docentes- suponen complejas operaciones cognitivas e intelectuales que dotan de nuevos sentidos, tal vez hasta entonces impensados o inadvertidos, a los sucesos que componen la trama narrativa de la historia pedagógica en cuestión. Dicho proceso comienza cuando se logra una primera versión de la historia completa que soporte ser dada a leer (es decir, hasta una primera escrituración), a los/as otros/as integrantes del colectivo. Tal como lo plantea Paula Dávila (2014) en su tesis de maestría –en la se focaliza en este momento del itinerario- en la instancia de edición los textos se someten a una *interpretación hojaldrada* en tanto comprensión del mundo de la experiencia que va y viene tantas veces como sea necesario. Y este juego denso de interpretaciones se enreda entre colegas que ponen en conversación sus narraciones a los fines de transitar por un proceso co y auto-reflexivo en el que los/as docentes pueden darle nuevo sentidos, distintos o más profundos, a su propia práctica y así transformarla.

En definitiva, la edición pedagógica tiene como horizonte trabajar colectivamente los relatos de docentes con el fin de transmitir los mundos pedagógicos más que resguardar en sí

misma la calidad de su escritura. En este caso, la calidad tiene que ver con qué de aquello que es indagado y se cuenta produce conocimiento informado en la experiencia docente y cuáles son los sentidos, en tanto indicios de formación, que el/la autor/a encuentra en lo vivido durante la escritura misma. Al mismo tiempo, la edición pedagógica es en sí misma una práctica de formación que requiere una sensibilidad especial superadora del dominio de las reglas gramaticales y los protocolos, una especie de oficio que desarrolla un instinto que sólo se aprende y ejercita en el colectivo de docentes autores/as y comentaristas/as. Es así como, en esta etapa se profundiza la indagación narrativa y, por consiguiente, la persistente y reflexiva re-escritura del relato hasta el momento en que esté listo para su publicación y circulación. En relación con esto último, el proceso de edición colabora en la evaluación de la comunicabilidad del texto y de la recepción del relato pedagógico, y la toma de decisiones respecto de las oportunidades para su publicación y circulación en circuitos especializados.

Publicación y circulación de los relatos de experiencia

Desde el dispositivo se plantean los momentos de publicación y circulación como procesos centrales para la validación tanto del saber producido y reconstruido a través de los relatos, como de las formas de organización para la producción de dicho saber y los recaudos metodológicos y criterios adoptados por los colectivos docentes. En este momento clave del proceso de documentación los/as docentes narradores/as se posicionan y afirman como autores/as de experiencias, saberes y relatos pedagógicos, pero, al mismo tiempo, pierden el "control" sobre su texto ya que al pertenecer al ámbito de lo común, el relato se encuentra ahora fuera de su dominio y alcance directos. Ha trascendido la familiaridad del colectivo de pares y se ha tornado público. Ya no está al alcance de la mano, ni es posible reponer sentidos de manera oral y autorizada. Según sostiene Suárez (2005), este momento del dispositivo supone un "compromiso de publicación" de los relatos, que se establece desde el inicio del itinerario. En efecto, una vez seleccionadas las experiencias a documentar, durante los procesos de escritura y re-escritura y, sobre todo, en la edición pedagógica, se propician debates e intercambios sobre los "criterios de publicabilidad" de los relatos. Los/as docentes participan activa y colectivamente en la definición de esos criterios y las acciones de publicación y circulación de los relatos. Publicar un relato pedagógico es ponerlo en medio de una conversación, que nos precede, nos excede, y continuará siendo alimentada. Por ello, la centralidad de la participación del colectivo docente en la definición de los modos más pertinentes de inscribir su palabra en el debate público. Tal como lo describe Agustina Argñani (2014) en su tesis de maestría, los procesos

de discusión en torno a los sentidos, modos y soportes de la publicación y sus circuitos han cobrado especial relevancia a partir de la constitución y documentación de los “comités editoriales” (integrados por investigadores/as, coordinadores/as y docentes narradores/as) como espacios específicos donde se suscitan dichos debates. En el capítulo cuatro de esta tesis me centraré en el modo singular en que se configuró el comité editorial en la DNEP en La Matanza y las deliberaciones, acuerdos y negociaciones que allí acontecieron.

En la investigación llevada adelante por Argnani (2014) en el marco de La Red, fue posible observar que la publicación adquirió relevancia como instancia de encuentro, como ocasión de apertura de canales de circulación de los relatos, y como “excusa” de movilización de los/as docentes. En aquella experiencia los Ateneos semipúblicos⁶² y los Seminarios Itinerantes⁶³ fueron las principales acciones de publicación y se constituyeron a su vez como espacios para el convite y la disposición de los relatos, y su posterior difusión y esparcimiento por diversos canales.

El momento de la circulación de los documentos narrativos está articulado con las actividades de publicación y con la tentativa de intervenir en el espacio público y en el debate especializado sobre la educación, a través de relatos de experiencia producidos en redes de colaboración pedagógica. De hecho, la difusión de los relatos de experiencia a través de diferentes medios, soportes y estrategias y en diferentes circuitos de recepción⁶⁴, multiplica el acontecimiento político de la publicación, lo especifica en determinados ámbitos de deliberación pedagógica y lo complementa con su disputa por legitimarse como una forma de saber válida. Después de todo, esta estrategia de indagación-formación-acción no trata tan sólo de comprender mejor el mundo escolar, sino también aspira a transformarlo a través nuevos discursos y formas de pensamiento pedagógico.

⁶² Un Ateneo semipúblico resulta una instancia potente en la cual los relatos son ofrecidos a una comunidad de prácticas y discursos más amplia que el colectivo de narradoras/es, y donde las/los invitadas/os y autora/es se disponen a discutir a través del intercambio horizontal y el debate pedagógicamente informado.

⁶³ Los Seminarios Itinerantes constituyen un intento de promover instancias de articulación con otras redes de docentes e investigadores/as del país y de América Latina a partir de encuentros públicos y semipúblicos de intercambio y debate entre diversos/as sujetos del campo educativo, articulados en una serie de seminarios, talleres y actividades. Ejemplo de ello han sido el Seminario Itinerante “Narrativas, Formación Docente e Investigación Educativa” en el año 2011 y el Seminario Internacional Itinerante “Formación, narrativas y redes pedagógicas” en el año 2012.

⁶⁴ Las vías, canales y soportes de circulación de los relatos pueden ser presenciales (ateneos, conversatorios, columnas radiales, jornadas), impresos (libros, revistas educativas, informes que citan a los relatos pedagógicos, periódicos institucionales o locales), virtuales (publicaciones electrónicas, páginas webs, blogs de instituciones o creados por los colectivos, bancos de experiencias).

CAPITULO 4

De caminatas compartidas: la historia de un proyecto de investigación co-participado

En este capítulo me propongo presentar una reconstrucción narrativa del proceso que implicó la con-formación de una red de docentes, directoras, supervisoras, funcionarias/os de la gestión educativa municipal e investigadores/as formados y en formación en el marco del Proyecto “*Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en redes de investigación-formación-acción entre docentes, directivos e inspectores de la Jefatura Regional N° 3 del Municipio de La Matanza*” (DNEP en La Matanza). Me interesa cartografiar dicha experiencia dando cuenta de ese mapa, siempre incompleto, en el que en un momento dado pudieron articularse -de manera provisoria- experiencias de formación, saberes, intereses, motivaciones, búsquedas y encuentros, militancias y resistencias. Pensar esta reconstrucción como cartografía habla de la imposibilidad de capturar una esencia del caso pues nunca un mapa será la representación perfecta de la realidad. Siempre será creación y en sus trazos estará presente quien lo dibuja. Cartografía que se asume incompleta y precaria, en tanto, se compone de ciertos andares y miradas entre muchas posibles.

Se trata, en las líneas que siguen, de reconstruir los itinerarios que dibujan este mapa de la experiencia. Se trata de describir, comprender y analizar los pasos dados, los caminos recorridos, sus vericuetos y surcos. Se trata de un mapeo que implica y sostiene una toma de posición. La mía como investigadora en el marco de un proceso que acompañé siendo parte y que acompañó la construcción de aquella posición. Construcción que inicié desde el caminar junto a otros y otras. Porque como nos dice el Subcomandante Marcos: “Caminamos, no para llegar a la tierra prometida, sino porque caminar es en sí mismo, revolucionario”. Construí, construyeron y construimos, me invitaron e invité, sostuve, sostuvieron y sostuvimos caminatas dislocantes, transformadoras. Siguiendo a Jan Masschelein (2006),

Eso es caminar: dislocamiento de la mirada que permite la experiencia, no solo un transcurrir pasivo (estar bajo el mando de otro) sino un modo de abrirnos paso en el camino. El caminar no es que nos ofrece una vista (lectura) ‘mejor’, más cierta o más

completa que traspase los límites de nuestra perspectiva, sino que nos permitirá una vista que trasciende todas las perspectivas. Una vista que nos transforma –por eso es experiencia- al mismo tiempo que aquello que vemos nos conduce. Nos permite una mirada que trasciende toda perspectiva en tanto esté ligada a una posición subjetiva, esto es: la posición de un sujeto en relación a un objet(iv)o. Caminar es poner en jaque esta posición, es ex - ponerse, estar fuera-de-lugar. (p. 297-298)

A lo largo de este capítulo, buscaré reconstruir las caminatas individuales y colectivas que pusieron en jaque posiciones, que abrieron interrogantes, interpelaron certezas, nos y me expusieron a experiencias de trans-formación. No es posible contar esta historia desde la imparcialidad, desde una pretendida (jamás real) neutralidad. Cuento la experiencia de DNEP en La Matanza recuperando los andares, los pasos, las marchas y contramarchas de las supervisoras, del equipo de la JRE3, de compañeros y compañeras de La Red. Pero también, y porque de eso se trata investigar para mí, cuento esta experiencia desde mi andar como investigadora que es siempre devenir.

¿Qué venía sucediendo en la Región Educativa Número Tres para que esta experiencia ocurra? ¿De qué modo se ha configurado el entramado de itinerarios que dio lugar a una red de aprendizaje e investigación (auto)biográfica y narrativa entre diversos/as sujetos del campo pedagógico? ¿Cuáles han sido las decisiones, incertidumbres, interrogantes, tensiones que fueron construyendo lo que hoy llamo “DNEP en La Matanza”? ¿De qué modo las supervisoras han ido configurando su posición como coordinadoras de los colectivos de docentes narradores/as en las diferentes instancias del proceso? Estos son los interrogantes que orientan el capítulo a modo de senderos que invitan a seguir pensando y repensando la experiencia. Como afirma Kohan (2015),

Cada pregunta inicia un camino para pensar. Cada pregunta nos señala la posibilidad de abrir nuestro pensamiento a lo que todavía no hemos pensado. Cada pregunta nos abre la fuerza del no saber, no en su carácter de ausencia sino de presencia, de fuerza afirmativa que nos empuja a seguir pensando lo que pensábamos que no valía la pena pensar. (p. 70-71)

Comenzaré recuperando sus antecedentes en La Matanza, pues, aportan a la configuración de sus condiciones de enunciación (Palti, 1998). Siguiendo a Palti, consideraré la experiencia analizada como un texto que, para ser comprendido, requiere de la problematización de sus condiciones semánticas de producción –también llamado

“contexto de emergencia” (Palti, 1998). Esto implicaría, en palabras del autor, pasar un “primer umbral crítico”. En efecto, invitaré al lector/a a recorrer esas experiencias previas que han posibilitado que la DNEP en La Matanza sea *dicha*, con especial detenimiento en el dispositivo de documentación narrativa desarrollado en el año 2011 a partir del cual tuvimos (como equipo de investigación) oportunidad de conocer a supervisoras, directoras, maestras y funcionarias de La Matanza.

Luego, hacia un “segundo umbral crítico” (Palti, 1998), el interrogante estará focalizado en las condiciones de recepción de la experiencia. En efecto, el recorrido que propongo recupera e interpreta los modos en que las supervisoras, directoras y el equipo de la Jefatura Regional junto a los y las investigadores/as (que conformaban el equipo de coordinación general, del que fui parte) han/hemos construido y se han/nos hemos apropiado de la DNEP en La Matanza. Condiciones de recepción que, lejos de mostrar un proceso armónico, hablan de la configuración de experiencias de desplazamiento, tensión, dislocamiento y disputa de las que buscaré dar cuenta a lo largo del capítulo.

De ahí que, me detendré en los sentidos que se fueron construyendo alrededor del carácter co-participado de la experiencia, los espacios y tiempos, las condiciones de posibilidad y las negociaciones y renegociaciones alrededor de ellas. Buscaré reconstruir los hitos más significativos que tuvieron lugar en el transcurso del seminario-taller de coordinación del que participaron supervisoras y directoras, en los que es posible advertir las diferentes etapas de la experiencia. Hacia el final me detendré en dos de las instancias de publicación de los relatos de experiencias pedagógicas: el ateneo y el comité editorial.

4.1 Los primeros andares: de los antecedentes de la DNEP en La Matanza

¿Cómo llegamos hasta aquí? Como pregunta de apertura de los talleres del dispositivo de documentación narrativa, tal como describí en el capítulo tres, resulta una invitación a traspasar los temores de la hoja en blanco y así, al reconstruir la serie de experiencias que nos traen al lugar en el que nos encontramos, lanzarnos a la *escritura de sí* (Delory-Momberger, 2009). Una pregunta que incita al trabajo de buceo por *los rastros* que dejan las experiencias y que nos lleva a la arriesgada tarea de animarse a reconstruir lo que hemos transitado hasta llegar a aquí.

Me formuló este interrogante frente al propósito de mapear las condiciones de enunciación (Palti, 1998) que, de alguna manera, han habilitado que esta experiencia sea *dicha*. De las entrevistas que mantuve con la Jefa Regional y otros/as referentes del equipo de la JRE3, se desprende la idea de que la DNEP en La Matanza no constituía una “novedad” sino que formaba parte de un proceso que se configuraba en relación con otras actividades, proyectos, experiencias que venían impulsando y sosteniendo inspectores/as, directores/as, docentes y funcionarios/as de dicha Región Educativa. Una de estas iniciativas, que había tenido lugar en el año 2005, involucraba a estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la zona y docentes en ejercicio. Así lo relata la Jefa Regional:

Ese proyecto surgió con los inspectores de primaria y un grupo de escuelas de la zona de Laferrere, que fue el mismo proyecto con el que después nosotros participamos como colectivo docente en el Encuentro de Venezuela. Ese proyecto tenía que ver con trabajar con los directores y trabajar con los docentes en relación a las prácticas áulicas. Los directores toman registro de lo que sucedía en la clase escolar y después se analizaba junto con el director y el inspector la clase escolar desde ese registro y después se trabajaba con los maestros en relación a las observaciones que nosotros hacíamos del registro etnográfico que se tomaba. En ese momento nosotros veíamos que el director, entre la multiplicidad de tareas que tenía, se le complicaba esta toma de registro. Entonces pensamos en un dispositivo que... en un registro que tuviera que ver con incluir a los estudiantes del profesorado. Para que ellos además de presenciar la clase escolar en su espacio de práctica, pudieran ejercitarse en la toma del registro etnográfico. Entonces ese registro se analizaba con el director y, además, con el profesor de práctica. Incluso los inspectores los coordinaban y después al Encuentro de Venezuela llevamos todas las voces. Llevamos las voces de los profesores de práctica del Instituto, de los alumnos del Instituto, docentes de grado, inspectores y yo acompañé como jefe de distrito. (Segunda entrevista a Mari, Jefa Regional, mayo de 2014)

El valor de la escucha de *todas las voces*, en tanto trabajo colectivo entre diversos sujetos del campo pedagógico se vuelve una consigna central en el proyecto que se inicia en 2005. Previo a la incorporación de estudiantes de los ISFD, es posible advertir que el trabajo en conjunto se asociaba a la formación docente en servicio y a la responsabilidad y compromiso que por esa formación asumían las autoridades escolares locales. El proyecto convocaba a los y las directores/as y supervisores/as desde su posición de acompañantes pedagógicos que habilitan e invitan a la reflexión a los y las docentes sobre su práctica. La

incorporación de futuros/as docentes y profesores/as de práctica en la propuesta, habla de una concepción amplia de la institución escolar, que desdibuja sus fronteras y reconoce el aporte que pueden realizar los ISFD, en tanto espacios desde donde reflexionar, construir y resignificar la tarea pedagógica. Se observa en esta experiencia la idea de escuelas que configuran un nos-otros (Redondo, 2016) en movimiento, en devenir que se constituye en un más allá de sus paredes y se expande hacia otros territorios.

Otra dimensión relevante de ese antiguo proyecto, es la participación de los y las inspectores/as en la coordinación. Como antecedente del caso que se indaga en esta tesis, dicha experiencia parece otorgar un lugar central a los y las supervisores/as al colocar bajo su órbita de acción el desarrollo profesional de los y las docentes en ejercicio y de aquellos/as que se encontraban cursando su formación inicial. Es interesante tener en cuenta el contexto de cambios en la estructura orgánico-funcional de la inspección al momento de realización de este proyecto. Tal como señalé en el capítulo dos de la tesis, junto con la creación, en el año 2005, de los cargos de jefe/a distrital y regional, es posible advertir un proceso de reconfiguración de las tareas de los y las supervisores/as fuertemente orientada a la dimensión pedagógica de la labor, cuestión que se traduce en el apoyo, asesoramiento, y acompañamiento a las escuelas, a los equipos de conducción y maestros/as (Hirschberg, 2013). Esta dimensión aparece desplegada en aquella experiencia del año 2005 en el distrito.

Cuando Mari menciona que “después al Encuentro de Venezuela llevamos todas las voces” se refiere al V Encuentro Iberoamericano de redes y colectivos de maestras(os) educadores(as) que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad para la emancipación que tuvo lugar en Venezuela en el año 2008. En ese encuentro, que hasta el año 2019 lleva ocho ediciones⁶⁵, se reúnen maestras y maestros, educadoras y educadores, organizaciones que participan en Redes y colectivos de Iberoamérica, quienes desde la escuela con la comunidad y en el territorio llevan adelante investigaciones e innovaciones desde diversas epistemologías para promover la emancipación en sus países. La participación del equipo de la JRE3 en aquel encuentro resulta significativa para la sistematización de antecedentes que me propongo hacer. Fundamentalmente porque muestra los vínculos que la región y su comunidad educativa venían manteniendo con espacios colectivos para la producción de saber pedagógico a partir de la investigación desde la práctica docente. Asimismo porque se reafirma en esa participación la constante búsqueda

⁶⁵ España (1992); México (1.999); Colombia (2002); Brasil (2005); Venezuela (2008); Argentina (2011); Perú (2014) y México (2017).

de Mari y su equipo por habilitar espacios de reflexión de la práctica pedagógica, donde el protagonismo sea de los/as maestros/as en tanto sujetos políticos.

La experiencia en Venezuela-2008 arma serie de sentido con otros acontecimientos que vengo señalando a nivel provincial y que se entraman con lo local. Me refiero al proceso de reestructuración del sistema educativo conocido como Plan Educativo Provincial (PEP) o Plan Solá que se inicia en el año 2004. Tal como describí en el capítulo 2, entre otras cuestiones, aquel plan sentó las bases para la reconfiguración de la estructura de supervisión bonaerense que se expresó en la creación de los/as inspectores/as jefes/as regionales a cargo de la coordinación de las acciones de los/as jefes/as distritales. En ese marco, la carta que la Directora General de Cultura y Educación de aquel entonces, Adriana Puiggrós dirige a los/as inspectores/as configura una cadena más de esta serie con la que intento dar cuenta del contexto de enunciación que dio lugar a la DNEP en La Matanza. En la carta de Puiggrós se destaca el lugar protagónico que el estado provincial les asigna a los/as supervisores/as en el proceso de reforma implementado, reservándoles una posición de articulación entre las instituciones educativas, las políticas y las líneas programáticas que conducen la educación bonaerense. La propia Jefa Regional analiza el cambio de estructura supervisiva, que implicó asimismo la eliminación de la división por ramas educativas con sus respectivos jefes/as en territorio, como oportunidad y exigencia de “trabajar codo a codo con el otro inspector que es de otra modalidad o de otro nivel y poder pensar la escuela con diferentes miradas” y agrega que la reforma reposicionó a los/as supervisores/as al sumarles la tarea de “llevar [a las escuelas] lo que la jefatura propone como política territorial” (Primer entrevista a Mari, Jefa Regional, agosto de 2013).

A esta serie, que podemos resumir como plan PEP-carta Puiggrós-Proyecto 2005 y Venezuela 2008, se agrega un claro posicionamiento político-pedagógico que el equipo de la JRE3 sostenía: “Nosotros teníamos claro el camino de que los docentes se sintieran protagonistas, de que ellos pudiesen dar cuenta de lo que hacían” afirma Mari y refuerza la centralidad que le otorgaban a esto los/as supervisores/as: “cada vez que nos juntábamos con los inspectores estaba esa necesidad de contar lo que pasaba, necesidad de que los docentes pudiesen encontrar un espacio donde dijeran qué les pasaba”. Aquel pedido se había convertido en demanda porque varios de los proyectos que la Jefatura impulsaba estaban destinados a estudiantes, por lo que, la generación de espacios para el intercambio entre docentes era una vacancia al no lograr extenderla a todo el distrito. Mari describe como fue

aquel proceso que implicó diversas propuestas en busca de instancias cada vez más convocantes para todos/as los/as docentes matanceros/as:

En algunos momentos lo pensamos como ateneos, como espacios más reducidos donde los inspectores se juntaban con ellos para...finalmente más como espacios zonales eran. Una escuela con otra escuela donde podían discutir cuestiones comunes que hacen a la práctica cotidiana, espacios de directores que se juntaban con otros directores para discutir lo mismo. Pero no podíamos salir de lo zonal. Entonces en algún momento, me acuerdo que nosotros nos habíamos ido a Necochea a un encuentro de jefes. Viajó Olga y Claudia para acompañarlos y en ese momento hicimos un click de decir: ¿por qué no pensamos un espacio como congreso donde estén todas las voces de los docentes?. (Segunda entrevista a Mari, Jefa Regional, mayo de 2014)

Aparece aquí nuevamente la búsqueda de configurar un espacio donde se escuchen *todas las voces*, como si ese ámbito no estuviera garantizado por las regulaciones que organizan el trabajo docente y fuera necesario habilitar ese lugar, proponerlo y sostenerlo. En el relato de la Jefa Regional surge con fuerza la importancia de mostrar el *protagonismo* de los y las docentes, hacer lugar a sus voces en el campo pedagógico de ese distrito (y más allá de él). Lejos de *dar la voz* como si los y las docentes no la tuvieran, la intención parecía ser la de habilitar un espacio para que el saber de la experiencia (Alliaud y Suárez, 2011) y el ejercicio de reflexión sobre éste circule, sea escuchado, compartido y también debatido. Otro punto interesante es la posición que ocupan los y las inspectores/as al hacer llegar a la conducción del gobierno educativo distrital las necesidades, deseos, inquietudes de los y las docentes. Al comunicar esa necesidad que tenían los y las maestros/as, los/as inspectores/as están otorgando legitimidad a ese pedido, dando cuenta de que los y las docentes tienen algo para decir y debe ser escuchado.

En consonancia con el relato de la Jefa Regional y el análisis que vengo sosteniendo, un inspector del distrito, Carlos, que había participado de las experiencias previas, explicita que la DNEP en La Matanza “fue la evolución necesaria y fue la proyección de un grupo de inspectores (...) Eso se transversalizó e hizo tanto ruido que, me parece que, fue uno de los motivos por los que Mari [Jefa Regional] tomó la decisión de hacerlo a nivel general”. De este modo, Carlos relaciona la DNEP en La Matanza con proyectos anteriores que tuvieron lugar en la Región Educativa Número Tres: “Las chicas de inicial estaban trabajando en narrativas (...) Nosotros que estábamos trabajando en el fondo con un grupo de inspectores y directores, que estábamos trabajando con las clases escolares y el análisis etnográfico de

clases y la observación y planificaciones” (Entrevista a Carlos, inspector miembro del equipo de la Jefatura Regional, organizador de varias ediciones del Congreso Pedagógico del distrito, junio de 2015). Dos proyectos que habían cobrado relevancia a nivel local que se encuentran enlazados por dos significantes: el fondo⁶⁶ y la educación de nivel inicial⁶⁷. En el marco de esta experiencia, las escuelas del fondo y de nivel inicial, desde su aparente ausencia, pudieron tornarse visibles y protagonistas de procesos colectivos de indagación y reflexión sobre sus prácticas pedagógicas. Lograron tensionar sus estigmas y generar desplazamientos hacia nuevos horizontes de lo posible, en los que la distancia, el no-ser, el no-lugar, el espacio olvidado se convirtieron en oportunidades de agenciamiento. Las escuelas del fondo y las de nivel inicial aparecen en la escena del campo pedagógico del distrito disputando los modos de construcción de conocimiento, las relaciones de poder y saber establecidas, las voces legitimadas de la experiencia escolar y de enseñanza, los modos establecidos de desarrollo profesional docente y configurando nuevos sentidos en torno a ello. Esto resulta una peculiaridad del territorio matancero en el que la comunidad docente, incluyendo a directivos e inspectores, se movilizan para generar encuentros, intercambiar experiencias y repensar prácticas pedagógicas. Carlos concluye su relato expresando: “si podemos juntar a los maestros del fondo, podemos juntar a los de otros lados” dando cuenta de otra singularidad de la comunidad educativa de La Matanza: la *obstinada* lucha cotidiana y militante (Redondo, 2004) que implica alejarse de la abstención y producir intervenciones. Una obstinación que parece relacionarse con la búsqueda por articular un territorio heterogéneo⁶⁸, caracterizado por sus extensos kilómetros y marcado por profundas desigualdades donde el “juntar a los/as docentes de otros lados” habla de aquel desafío de tensionar distancias y armar colectivo.

⁶⁶Las “escuelas del fondo”, expresión habitual entre los y las docentes del distrito de La Matanza, se relaciona con su ubicación y distancia – a lo largo de la ruta N° 3- respecto de dos centros urbanos: San Justo y Ramos Mejía. Distancia que se traduce, también, en el acceso a bienes y servicios.

⁶⁷El nivel inicial, última unidad pedagógica reconocida dentro de las políticas educativas en Argentina, comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, cuya obligatoriedad comienza a los 4 años. También denominado preescolar o preprimario, dando cuenta de su carácter de etapa previa a la escolaridad con una intencionalidad educativa difusa (Malajovich, 2006), históricamente el nivel inicial, sus docentes, directores/as y supervisores/as han tenido que demostrar su especificidad como tramo pedagógico frente a otros niveles, su relevancia para el aprendizaje de los y las niños/as e idoneidad de sus formadores/as para desarrollar esa tarea.

⁶⁸Para el año 2014, la Región Educativa N° 3 estaba integrada por 764 servicios educativos de gestión estatal abarcando todos los niveles y modalidades. Contaba con 40.100 maestros/as y 265.319 alumnos/as. Dichas unidades educativas eran supervisadas por un total 75 inspectores/as.

Esta *obstinación militante* por intervenir en la realidad encuentra, en palabras de la Jefa Regional, un vínculo con la garantía del derecho a la educación:

Estamos convencidos de la centralidad indelegable de la tarea de enseñar a niños/as, jóvenes, adultos y adultos mayores en la garantía del derecho a aprender (...) Y lo interesante es que esto se traduce en proyectos, propuestas que trascienden las instituciones. Muchas veces estas iniciativas originan encuentros, jornadas, que comenzaron con una idea de dos o tres docentes y luego cobra envergadura y se concreta en un proyecto, que además se sostiene en el tiempo, aún cambiando muchas veces y por diversas razones, los generadores del mismo. (Segunda entrevista a Mari, Jefa Regional, mayo de 2014)

A partir de lo analizado, propongo una nueva cadena de equivalencias que se imbrica con la serie Plan PEP-Carta Puiggrós-Proyecto 2005 y Venezuela 2008. Se trata de las experiencias de encuentro entre docentes de las escuelas “del fondo” y de nivel inicial que, entre otras cuestiones, da cuenta de aquello que decidí llamar *obstinación militante*. Aquellas experiencias previas a la DNEP en La Matanza no ocurrieron en el vacío, pues al reconstruir los relatos de Mari y Carlos, encuentro dos ejes que movilizan el encuentro y la reflexión sobre la práctica entre docentes. Ejes que articulan los propósitos de las acciones desplegadas. Uno de ellos es el derecho a la educación de los niños/as, jóvenes y adultos matanceros/as. Otro eje es aquel que se vincula con el lugar protagónico de los/as educadores/as como sujetos de conocimiento y el valor de lo colectivo, del intercambio de experiencias y reflexiones entre pares.

En el siguiente apartado me interesa analizar con mayor profundidad la experiencia de reflexión pedagógica llevada adelante en el nivel inicial, sus características, las personas e instituciones que participaron, las posiciones que ocuparon supervisores/as y docentes del nivel. Me interesa, asimismo, recuperar los sentidos construidos en torno a la posición de coordinación a partir de los relatos producidos en ese marco. Dicho proyecto cobra relevancia dado que constituyó una “prueba piloto” de lo que después sería la ampliación del dispositivo de documentación narrativa a todos los niveles y modalidades.

4.2 Reflexión sobre la práctica en el nivel inicial en los distritos de Pilar, San Martín y La Matanza.

“En este recorrido todos crecimos, llevando adelante un proyecto que se inició a partir del trabajo de las inspectoras del nivel inicial de la región que junto a varias directoras conformaron los primeros equipos de narradores”. De este modo, en el prólogo del libro que compila los relatos del cuarto Congreso Pedagógico de La Matanza⁶⁹, se reitera la importancia que tuvo para la Región un proyecto que reunió a docentes, directores/as y supervisoras de nivel inicial. Se trató de una iniciativa que contó con el impulso de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE)⁷⁰, la Dirección Provincial de Educación Inicial y la Dirección de Investigación y Prospectiva Educativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y la participación de investigadores/as formados/as y en formación pertenecientes al nodo de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) de La Red. Se desarrolló entre los años 2011 y 2013 y pretendió contribuir a la reconstrucción de la memoria pedagógica de la educación infantil en tres regiones de la provincia de Buenos Aires (La Matanza, Pilar y San Martín), a través de la conformación de una red de escuelas (jardines de infantes) y colectivos de docentes que co-investigan sus prácticas pedagógicas, se desarrollan profesionalmente a partir de la elaboración individual y colectiva de relatos de experiencias e intervienen en el campo educativo mediante estrategias de documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2007, 2009 y 2010).

Dicho proceso de producción de saber pedagógico y conocimiento educativo, de formación entre docentes y de intervención colectiva en el campo pedagógico comprometió el desarrollo sucesivo y articulado de dos proyectos de investigación. El primero, *“Memoria Pedagógica e Innovación Educativa en el Nivel Inicial. Documentación narrativa de experiencias de innovación pedagógica en redes de investigación-formación-acción entre docentes”* (en adelante, El proyecto en inicial), llevado a cabo durante el año 2011, se trató de la constitución de una red de aprendizaje e investigación (auto)biográfica y narrativa entre distintos actores del campo pedagógico: un entramado de docentes, investigadores/as y funcionarios/as del gobierno educativo que estuvo orientado a la elaboración, publicación, circulación e interpretación de relatos de experiencia pedagógica escritos por inspectoras, directoras y maestras de nivel inicial. Se buscó documentar mediante las narrativas los modos en que las docentes de nivel inicial elaboran comprensiones pedagógicas y llevan adelante estrategias educativas que definen de un modo peculiar y localizado el “mundo

⁶⁹Hayet, María del Carmen (Comp.) (2015) Interculturalidad: Identidades, Culturas y Prácticas. La Matanza, Buenos Aires: Compañía Editora de La Matanza. ISBN 978-987-3605-16-1

⁷⁰ Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires en el transcurso de dicho proyecto.

escolar” del jardín de infantes. En particular, esta experiencia se enfocó a la indagación autobiográfica de las docentes narradoras en aquellas prácticas pedagógicas que vienen teniendo lugar en contextos de desigualdades y diferencias sociales, culturales y educativas, y que ponen en tensión los propósitos político-educativos nacionales y provinciales de “universalización” del nivel.

El segundo proyecto, “*Relatos de experiencia, docentes y prácticas pedagógicas en el Nivel Inicial. Reconstrucción narrativa y autobiográfica de experiencias docentes de La Matanza, San Martín y Pilar*”, en el que participé como investigadora en formación, se desarrolló durante el año 2012 y se centró en el análisis del corpus documental narrativo, la tematización y problematización de los relatos de experiencia que lo componen y la elaboración y puesta a prueba de hipótesis interpretativas que dieran cuenta de los principales núcleos de sentido reconstruidos a partir de la lectura analítica de ese material documental.

En el marco del proyecto en inicial, fue posible que treinta y un docentes narradoras, dos supervisoras, dos directoras y dos maestras⁷¹ (en tanto coordinadoras) del nivel inicial de La Matanza se dispusieran a indagar, reconstruir, reflexionar, escribir, reescribir y editar diversas experiencias pedagógicas del mundo escolar de los jardines de infantes. Las narrativas de docentes y los relatos de coordinación⁷² dan cuenta de este proceso, que comenzó con interrogantes en relación a la posibilidad o no de *decir*, de *tomar la voz* y ser *escuchadas*, para luego-al embarcarse en la escritura de sus experiencias pedagógicas junto al colectivo de pares-darse el “permiso” (y dejar de “pedir permiso”) para investigar sus propias prácticas, resignificarlas y construir conocimiento con otros y otras.

⁷¹El corpus narrativo y autobiográfico completo de los proyectos descriptos está constituido por 106 historias de enseñanza. A los relatos de La Matanza se suman cuarenta y ocho de San Martín y veintisiete de Pilar, más dos relatos de experiencia pedagógica elaborados de manera colectiva por equipos docentes y directivos de jardines de infantes de La Matanza y Pilar y un total de quince relatos de experiencia de coordinación de procesos de documentación narrativa en red.

⁷²Como instancia del dispositivo de documentación narrativa, las coordinadoras de los tres distritos elaboraron sus propios relatos de coordinación con el propósito de dar cuenta narrativamente de las vicisitudes, dudas, decisiones del recorrido realizado para la conformación del colectivo de docentes narradores/as y su sostenimiento como proceso de investigación-formación-acción entre pares. Además, el relato se configura en una instancia de reflexión metodológica en tanto permite utilizar la propia narrativa como una objetivación de la experiencia de coordinación y habilita a volver sobre ella junto con otros y otras participantes de la experiencia en el marco de los encuentros de formación. Con el fin de profundizar en este proyecto como antecedente al caso que se estudia en esta tesis, exploré los relatos de coordinación narrados por las coordinadoras de los tres distritos. En efecto, estos escritos se constituyen en un importante material de análisis, en tanto, varias de sus autoras han sido convocadas, luego, para participar en la DNEP en La Matanza por la experiencia que habían adquirido en esos años previos.

“En ese grupo de docentes también apareció el “¿por qué a mí?”, “¿qué tengo yo para contar acerca de mi hacer pedagógico?” Eran expresiones que ya habíamos escuchado y dicho las coordinadoras cuando nos convocaron. Estas preguntas nos atraviesan a lo largo y a lo ancho de la docencia. ¿Dónde está la causa de este descrédito? ¿Cuál es la dificultad que no nos permite reconocernos como portadores de saberes, de experiencias valiosas?” (Relato de coordinación de María Rosa, en aquel momento inspectora de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en La Matanza)

“Cuando comenzaron a leerse los relatos, sentí que las chicas expresaban sus sentimientos y también sus dudas. Si de algo podía estar segura era de que estábamos en la senda deseada. Las preguntas, los cuestionamientos, las incertidumbres (¿yo podré?, ¿por qué a mí?) estaban presentes en todos y cada uno de los escritos, pero algo más fuerte se vislumbraba: las ganas de narrar la experiencia” (Relato de coordinación de Sandra, en aquel momento directora de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en Pilar)

“Abrazos, risas y conversaciones fueron el preámbulo de la reunión. Luego de ello, las invitamos a sumarse al proyecto. Les explicamos muy brevemente en qué consistía, pero intentamos transmitirles la fuerza de la pasión para que se contagiaran y se animaran. Finalmente, se subieron al colectivo, claro que con miedos y dudas” (Relato de coordinación de Lucía, en aquel momento inspectora de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en San Martín)

¿De qué nos habla la sorpresa de las docentes narradoras y las coordinadoras? Las citas dan cuenta de sensaciones de sorpresa junto al descreimiento acerca de la legitimidad de aquellos saberes construidos en la práctica. Se trata de aquellos *saberes experienciales* (Tardif, 2004) basados en el trabajo cotidiano docente, que se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y saber ser. Saberes que parecen mantenerse invisibles y provoca sorpresa que quieran ser escuchados. Este sentimiento que describen las coordinadoras, podría comprenderse por la poca frecuencia con que los y las maestros/as son interpelados/as a posicionarse como intérpretes de sus prácticas educativas (Alliaud, 2011; Suárez, 2011a). La invitación a contar sus experiencias pedagógicas parece significar varias cuestiones: reconoce aquellos saberes producidos en el quehacer, les otorga visibilidad, cobran existencia narrativa y, en ese momento, contribuyen a la construcción de otras experiencias, reflexiones y conocimientos (Alliaud, 2011; Larrosa, 1995).

Experiencias de coordinación de colectivos de docentes narradores/as en el nivel inicial

En el marco de El proyecto en inicial, el equipo de la Dirección Provincial de Educación Inicial y de la Dirección de Investigación y Prospectiva Educativa de la Provincia de Buenos Aires propuso que la coordinación de los diferentes colectivos de docentes narradores/as estuviera a cargo de supervisores/as y directoras/res de los tres distritos, más un/a coordinador/a general por municipio. El equipo de investigadores e investigadoras de La Red solicitó la inclusión de docentes de cada distrito al grupo de coordinadores/as con el propósito de que la posición de coordinación no fuera asociada a los cargos jerárquicos de la red escolar. Finalmente, tal como se observa en el corpus de relatos de coordinación, en los tres distritos participaron de la experiencia mujeres: 2 supervisoras, dos directoras y una maestra por cada región educativa. Cada una de ellas, coordinó colectivos de entre 5 y 11 docentes narradoras⁷³.

Para analizar esta experiencia, me planteo las siguientes preguntas: ¿Qué implicó para cada una de ellas posicionarse frente a sus colegas desde un rol diferenciado? ¿Cómo transitaron esa experiencia de desplazamiento a las que las invitaba el proyecto? ¿De qué modos se apropiaron de la tarea de acompañamiento de los procesos de indagación colectiva que propone el dispositivo de documentación narrativa? ¿Qué estrategias fueron construyendo para llevar adelante el seguimiento de los relatos, las instancias de lectura, comentarios y reescritura de los mismos en el marco del dispositivo? Me propongo recorrer estos interrogantes a partir de la indagación y análisis de los relatos de coordinación que las supervisoras, directoras y docentes de los tres distritos produjeron. Interesa explorar los sentidos alrededor de la tarea de coordinación que construyeron las participantes en ese proyecto por implicar para la Región Educativa Número Tres de La Matanza un antecedente fundamental para lo que después sería el caso indagado en esta tesis.

En los relatos de coordinación, advierto cuatro ejes de análisis que denomino de la siguiente manera: *El desafío de coordinar; Deconstruir, reconstruir y despojarse; ¿Qué se puede contar? ¿Qué puedo escuchar?; Construyendo vínculos de confianza: hacia una comunidad de amparo y cuidado.*

4.2.1 El desafío de coordinar

⁷³ También, todas mujeres.

En sucesivos fragmentos de los relatos, las inspectoras, directoras y docentes expresan el reto que significa para ellas la posición de coordinación. Aún cuando sus tareas dentro de la estructura de la red escolar implican acciones de coordinación, guía, conducción de diversos grupos dependiendo de la función, las narradoras viven la coordinación en el marco del dispositivo de documentación narrativa con temor, incertidumbre, ansiedad:

¿Coordinadora de nodo? La palabra ‘coordinadora’ me parecía desafiante, me convocaba (...) Iba a coordinar un trabajo interrelacionándome con otras personas que también eran coordinadores de nodos, para conformar una red de maestros narradores. (Relato de coordinación de Mónica, en aquel momento inspectora de nivel inicial y coordinadora general de El proyecto en inicial en La Matanza)

Las palabras documentación narrativa de experiencias pedagógicas sonaron en mi como algo distinto, un desafío, un proyecto diferente (...) Una vez más la respuesta fue afirmativa. Si me pongo a pensar en todos los años que llevo en la docencia y los pocos que me quedan, el desafío era grande y por qué no aceptarlo. (Relato de coordinación de Sandra, en aquel momento directora de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en Pilar)

Fue un gran desafío trabajar con mi red de narradoras, pero ya estaba en el baile y tenía que bailar. Experimenté la necesidad de “saber más”, a pesar de que trabajábamos nuestras reuniones con el grupo de coordinación general. (Relato de coordinación de Ana, en aquel momento directora de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en La Matanza)

Pero me pregunté cuál sería mi rol en el proyecto. ¡Qué desafiante sonaba la palabra “coordinadora”! Empecé a sentir que el desafío también implica temor, pero tenía la seguridad de poder formar parte de un nuevo equipo de trabajo. (Relato de coordinación de Laura, en aquel momento docente de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en La Matanza)

¿Por qué las coordinadoras describen como un desafío su tarea en el dispositivo? Los relatos hablan de algo inédito: la habilitación de espacios para que los y las docentes, directores/as e inspectores/as puedan narrar, indagar y reflexionar acerca de experiencias pedagógicas significativas en sus prácticas cotidianas. Parecen ser las lógicas intrínsecas al proceso de documentación narrativa, en tanto instancia que promueve relaciones de horizontalidad, solidaridad, empatía, cooperación, confianza entre los y las involucrados/as,

las que provocan sentimientos de temor, ansiedad, incertidumbre convirtiendo a la experiencia en un profundo desafío.

Nombrado como desafío, El proyecto en inicial, es significado por las coordinadoras como *oportunidad* “de participar de la experiencia de narrar alguna de las tantas prácticas pedagógicas que habían desarrollado en las salas” y de “compartirlas con otros” para fomentar la reflexión y desde allí “revisar y preguntarse sobre su hacer docente cotidiano” plantea Paula, inspectora de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en San Martín.

4.2.2 Deconstruir, reconstruir y despojarse

A partir de la serie *desafío-oportunidad-co-construcción del conocimiento* se tejen una cadena de sentidos que denotan las preocupaciones, ansiedades, temores que genera la experiencia: responsabilidad por cumplir con las expectativas de los/as convocantes (Universidad y Direcciones Provinciales) y los/as convocados/as, interrogantes alrededor de los vínculos entre coordinador/a y docentes narradores/as y temor a defraudar al otro/a. A partir de allí se configura otra serie relacionada a las acciones de *deconstruir, reconstruir y despojarse* de posiciones que obstaculicen la práctica de reflexión entre pares (en tanto conversación horizontal) para *aprender* vínculos que recuperen lo común en lo diverso: el saber de la experiencia construido en el oficio docente.

Si bien la propuesta de coordinar la red de narradoras sería realmente un aporte enriquecedor a la labor en el territorio, pude vislumbrar algunas tensiones entre el rol que desempeño habitualmente como inspectora de área, asimétrico y jerárquico, y el rol de coordinadora de la red, de construcción horizontal. Sobre todo en el relato de experiencias pedagógicas, que de ningún modo puede insertarse en un orden jerárquico (...) ¿Por qué la palabra inspectora suena fuerte?, ¿cuáles son las representaciones que las docentes tienen del rol del inspector? Vinieran a mí mente imágenes de mis inspectores. ¿Cómo los veía? ¿De qué manera se dirigían a los docentes? ¿Cómo me sentía ante la presencia del inspector? Y sí... Me pasaban casi las mismas cosas que les pasan hoy a las maestras de la red después de más de veinte años. También sentía temor. (...) [Esto] era también parte de las representaciones construidas a lo largo de nuestras propias historias en el sistema educativo. ¿Cómo hacer para de-construir y re-construir, sin prejuicios, relaciones más horizontales, relaciones de confianza?. (Relato de coordinación de Mónica, en aquel momento inspectora de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en La Matanza)

Esta relación jerárquica, propia de las organizaciones educativas, de alguna manera a veces obstaculiza la comunicación horizontal necesaria para lograr un “pensar juntos”, que era uno de los objetivos de este trabajo colectivo (...) Construir la comunicación horizontal es un proceso que implica deconstruir el imaginario de relaciones jerárquicas para que, sin dejar de reconocerlas, no impidan la comunicación real y constructiva en los equipos de trabajo en el ámbito educativo. Todos tenemos algo que decir sobre nuestra práctica profesional, todos tenemos algo que aprender, todos tenemos algo que puede servirle al otro. (Relato de coordinación de María Rosa, en aquel momento inspectora de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en La Matanza)

Muchas veces en el imaginario de los docentes existe esa idea de la “superioridad”, de la “jerarquía”, y nos cuesta despojarnos de ella y pensar que los proyectos se comparten más allá de los roles que desempeñemos en el sistema educativo. (Relato de coordinación de Paula, en aquel momento inspectora de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en San Martín)

El primer encuentro con las maestras me llevó a darme cuenta de que en nuestro sistema construimos roles día a día (el rol de maestro, de directivo, de inspector, de coordinador). Cada uno lleva un tiempo de aprendizaje y encontrarme como coordinadora implicaba aprender sobre la marcha. Era, como lo escuché en los encuentros, una formación-acción entre docentes. Puedo decir que comencé a aprender un nuevo rol, en primer lugar, desde la práctica, cuando en realidad fuimos formadas como maestras desde la teoría (...) me pregunté por qué teníamos tan marcada la relación de trabajo en forma vertical y no horizontal. (Relato de coordinación de Laura, en aquel momento docente de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en La Matanza)

Aparece en estas citas la experiencia de revisión y resignificación de las relaciones de saber y poder en el campo pedagógico por la que transitan las coordinadoras en el marco de El proyecto en inicial. Relaciones de saber y de poder que lejos de estar cristalizadas y configurarse *a priori*, se redefinen a partir del encuentro con otros pares desde la horizontalidad de la construcción de conocimiento colectivo. Los modos en que las coordinadoras relatan que viven y perciben la autoridad burocrática escolar la muestra como *obstaculizadora* de conversaciones reflexivas desde un lugar de empatía, como productora de voces invisibilizadas y no reconocidas como legítimas, como distribución de tareas y responsabilidades opuesta a lo colectivo y a la transversalidad de ciertos propósitos, proyectos, intereses. De ahí que, algunas de ellas mencionan la necesidad de *des-aprender*

ciertos aspectos de su posición de inspectoras, directoras y docentes para aprender las condiciones de posibilidad de esta nueva posición de coordinación en el marco del dispositivo de investigación-formación- acción docente.

En ese proceso de *des-aprender* para apropiarse de este dispositivo, las coordinadoras narran la experiencia de la búsqueda y reconocimiento de aquello que constituye *lo común* para todas, aquellas vivencias, saberes, prácticas pedagógicas, trayectorias de formación compartidas, donde parecen quedar en un segundo plano las diferencias jerárquicas:

Este proyecto nos convocaba como maestras jardineras. Nos reunían las historias de enseñanza y allí radicaba nuestro sentido de pertenencia. Al fin pudimos ver que lo que se nos proponía era distinto: todas seríamos lectoras y comentaristas de las historias que se fueran escribiendo. (Relato de coordinación de Mariel, en aquel momento inspectora de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en San Martín)

Sobre todo transmitirles a las docentes que, en ese espacio, todas éramos jardineras: no había ni directoras, ni inspectoras. Fue uno de los ingredientes que dio lugar al buen clima, a la confianza y a la alegría de esa reunión. (Relato de coordinación de Carmen, en aquel momento directora de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en San Martín)

Las narraciones indagadas me permiten acercarme a las tensiones que se presentaban entre las posiciones y relaciones construidas en la red escolar y las incipientes, y por lo tanto, menos fortalecidas posiciones y relaciones movilizadas por El proyecto en inicial. Se observan proceso de movilización y desplazamiento que conmueven las relaciones entre supervisoras, directoras y docentes, incluso al interior del equipo de coordinación. En este sentido, una docente-coordinadora destacaba que al percibir que las directoras e inspectoras resaltaban el valor de los saberes compartidos en el nivel inicial pudo dejar atrás “el nerviosismo de estar sentada en la misma ronda, con la directora de la rama, asesores, inspectoras, directoras” y comprender que estaban todas “ante la misma situación de la hoja en blanco” (Relato de coordinación de Rosario, en aquel momento docente de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en Pilar). Otra docente destaca que a partir del día que su carta de invitación fue elegida para ser entregada a los/as docentes invitados/as, empezó a sentirse parte del colectivo de coordinación: “Quizá fuera una tontería, pero a partir de esa tarde comencé a construir otro vínculo con Cristina y con Lucy,

ya que estaba acostumbrada a verlas en el rol de inspectoras y eso por momentos me pesaba”. (Relato de coordinación de Alejandra, en aquel momento docente de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en San Martín). Aquel “peso” de los vínculos jerárquicos, por momentos encorsetados, fue cediendo para, en palabras de Alejandra, “liberarme y a sentirme dentro de un equipo en el que establecer entre todas andamiajes que nos ayudaran a seguir adelante, nos igualaba”. En relación con ello, otra docente-coordinadora reflexionaba: “Todos los docentes deberíamos poder modificar aquello tan instalado y pensar que la jerarquía nos debería ayudar a tener presente que podemos acudir a alguien que nos pueda guiar en el rol que desempeñemos” (Relato de coordinación de Laura, en aquel momento docente de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en La Matanza).

Es posible observar que las docentes-coordinadoras mostraban en sus relatos las tensiones que les generó el saber que compartirían esa tarea con supervisoras y directoras. Hablan de liberarse de la relación asimétrica y de repensar el vínculo asumido como lejano con los y las supervisores/as. Se configuran las relaciones jerárquicas como un peso, incluso como algo del orden de lo temido que puede ser interpelado a partir de El proyecto en inicial. Se movilizan interrogantes acerca de los modos en que habitualmente se relacionan docentes con directivos y supervisores/as, animándose a construir vínculos que tienden a la horizontalidad.

Dichos interrogantes no parecían sencillos de resolver y a eso se sumó la actuación de las coordinadoras⁷⁴ al momento de comentar los relatos. El proceso de lectura y comentario de las narraciones fue para ellas una experiencia que interpeló su relación con los colectivos de docentes, que puso en discusión los modos en que los/as maestros/as recibían esas reflexiones sobre sus relatos en tanto órdenes a cumplir más que sugerencias que incentivan la reflexión y, en definitiva, que interpeló las posiciones y discursos contruidos en el marco de la red escolar. Esto se observa con mayor claridad en el relato de Silvia, supervisora, que describe su preocupación y el de sus compañeras al no recibir narraciones por parte de su colectivo de docentes. Preocupación que las llevó a pensar que

⁷⁴Tal como describí en el capítulo tres, la tarea de un/una coordinador/a en el marco del dispositivo de documentación narrativa se orienta a convocar y generar las condiciones para la conformación de una “comunidad de atención mutua” en la que tenga lugar el proceso de escritura, comentario y reescritura entre pares, garantizar que esos textos devengan en relatos de experiencias pedagógicas a ser publicados, fomentar la reflexión a partir de comentarios propios y del colectivo con la vigilancia necesaria para evitar que éstos terminen por evaluar, corregir y juzgar el contenido y los sentidos puestos a jugar en los relatos y facilitar que se trabajen y discutan los prejuicios improductivos del colectivo.

“las docentes tenían vergüenza de presentar sus producciones a las inspectoras” (Relato de coordinación de Silvia, en aquel momento inspectora de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en Pilar). De este modo, es posible ver cómo aparece en las reflexiones de las coordinadoras el temor a que sea la posición jerárquica la que inhiba la participación de las docentes en el proceso y que la reflexión que allí acontezca sea un mero “como sí” para conformar a las autoridades. Asociado a ello, surge la importancia de *cuidar* a las docentes narradoras en ese trayecto de indagación de sus prácticas. De algún modo, las coordinadoras hablan de su preocupación por habilitar un espacio genuino de reflexión, debate, conversación en torno al mundo escolar en el nivel inicial pero en un marco de respeto y confianza.

4.2.3 ¿Qué se puede contar? ¿Qué puedo escuchar?

Como profundizaré más adelante en el marco de la DNEP en La Matanza, en los relatos de coordinación de “El proyecto en inicial” aparecen interrogantes e incertidumbres respecto al contenido de las experiencias narradas por los y las docentes narradores/as.

A medida que se desarrollaba el taller, surgieron algunas inquietudes: ¿todas las prácticas son para contar?, ¿y si un docente siente que su práctica lo hace reflexionar, pero está lejos de encontrarse reflejada o enmarcada en un diseño curricular prescripto? Nos fuimos con estas incertidumbres. (Relato de coordinación de Carmen, en aquel momento directora de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en San Martín)

¿Y si nos encontráramos con algún relato que diera cuenta de una concepción tradicional sobre la enseñanza y el aprendizaje, y esa narración no ayudara a esa maestra a indagar y reflexionar sobre su propia práctica? O peor aún, si a través de sus palabras ella reafirmara su práctica, considerándola como una “buena práctica de enseñanza”? ¿Cómo intervenir? ¿Desde qué lugar?. (Relato de coordinación de Mariel, en aquel momento inspectora de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en San Martín)

Son directoras y supervisoras, en tanto coordinadoras del dispositivo, que en sus relatos plantean interrogantes en torno al contenido de las narraciones de las docentes y el modo de intervención cuando éstas pudieran reflejar situaciones al margen u opuestas al diseño curricular. Estos fragmentos despertaron en mí diversos interrogantes: ¿Son tensiones que interpelan la tarea de las supervisoras y directoras en tanto garantes de los contenidos y estrategias de enseñanza pautadas en los diseños curriculares? ¿Quedan expuestas las supervisoras y directoras o las maestras narradoras si los relatos dieran

cuenta de posiciones docentes distantes de las “buenas prácticas” en el nivel inicial? ¿Las reflexiones de las supervisoras y las directoras pueden ser interpretadas como acciones de cuidado hacia las docentes que participaban del proyecto? De algún modo, los temores que manifiestan las coordinadoras podrían estar indicando procesos complejos de apropiación y resignificación de las políticas curriculares que requieren ser debatidas, y que encuentran en esta experiencia el espacio para su reflexión.

4.2.4 Construyendo vínculos de confianza: hacia una comunidad de amparo y cuidado

Para fomentar la confianza, decidimos que se hicieran los comentarios entre ellas, utilizando el correo electrónico. Me enteré “como de pasillo” que hasta se llamaban por teléfono para contarse lo que algún par le había comentado. Me dio la sensación de que necesitaban las opiniones de aquellas docentes más cercanas y de su confianza. Cuántas cosas ya habíamos logrado con este grupo (...) Fue así que entre café, lluvia y relatos se creó un mejor clima de confianza. Todas comentaron los relatos, pero ninguna se sintió evaluada. Ya los comentarios eran una práctica común. El ser interpelada no molestaba, sino que ayudaba a que cada una continuara y profundizara su texto. (Relato de coordinación de Ana, en aquel momento directora de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en La Matanza)

Este fragmento nos permite acercarnos al proceso que significó para las coordinadoras poder construir lazos de cooperación, empatía, solidaridad, simetría que dieran lugar a la reflexión colectiva y en donde las posiciones dentro de la estructura del sistema escolar comenzaran a resignificarse para habilitar nuevas formas de relacionarse a partir de la mediación de las narraciones de experiencias pedagógicas. Según relatan las coordinadoras, el tiempo que dedicaban como colectivo a la tarea de lectura, comentarios, reflexión daba lugar a ese proceso.

Así, la asimetría fue dando paso a la horizontalidad de la que nos habló tantas veces el equipo coordinador. Los encuentros, la comunicación virtual con ellas y, especialmente, el poner en palabras esa realidad que en el grupo veníamos sintiendo sin casi mencionarla, pero que se dejaba entrever en alguna frase, en alguna pregunta, en algún comentario, nos ayudaron a avanzar y empezamos a descubrir que el proyecto era compartido más allá de las funciones que desempeñábamos en el sistema. (Relato de coordinación de Mariel, en

aquel momento inspectora de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en San Martín)

Poco a poco fui abandonando el trabajo vertical para sumarme a un trabajo horizontal. Esa cuestión de poder en la que fuimos formados por quienes nos transmitieron sus sensaciones heredadas ya se había ido, aunque quizá no la tenía tan afianzada como creía. (Relato de coordinación de Laura, en aquel momento docente de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en La Matanza)

En las dos citas se advierte un proceso que implicó *dar paso a* la configuración de otros modos posibles de vínculos entre directoras, supervisoras y docentes desde *el abandono*, o por lo pronto el cuestionamiento a, la estructura jerárquica vivida como obstáculo. Cuestión vivida como proceso que se relaciona con la apropiación de la experiencia por parte de todas las que la transitan tal como lo describe Mariel “empezamos a descubrir que el proyecto era compartido más allá de las funciones que desempeñábamos en el sistema”.

Otro punto interesante que se desprende de aquel proceso de significación del proyecto como común y la reconfiguración de los vínculos, es el dinamismo que adquieren las posiciones al interior de los colectivos. Aquellas dimensiones relacionadas con el acompañamiento pedagógico que la normativa reserva para la posición de supervisión y dirección escolar, se ven resignificadas cuando las tareas están permeadas por lo que acontece y no parecen seguir un “deber ser”. Las acciones de apoyo, contención y cuidado para sostener el proceso de formación y reflexión pedagógica eran asumidas de diversos modos: de coordinadora a docentes, de docentes a coordinadora, entre pares y, asimismo, se generaban entre el equipo de coordinadoras:

El espacio de diálogo y valoración creado permitió que dos docentes fueran también referentes del grupo. Ellas hacían buenos comentarios y tenían una habilidad muy valiosa para la escritura. Fue muy bueno contar con aportes tan interesantes que me permitieran sentirme apoyada. Es maravilloso trabajar y aprender con otros. (Relato de coordinación de Carmen, en aquel momento directora de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en San Martín)

Mis compañeras de equipo estaban en todo momento para sostenerme y para aquietar mi incertidumbre. Mariel, como coordinadora del nodo, siempre estaba atenta a mis

requerimientos. (Relato de coordinación de Alejandra, en aquel momento docente de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en San Martín)

A lo largo del recorrido de la red, generamos las condiciones para el encuentro. Algunas veces, nos encontramos todos los coordinadores con el grupo total; otras veces cada coordinador con su red; otras con pequeños grupos de dos o tres docentes narradores, en un clima de mayor intimidad. Estas diferentes conformaciones grupales nos permitieron construir diferentes modos de acercarnos al otro, de construir confianza para pensar y pensarnos en los relatos y en los comentarios. Probamos, experimentamos, nos relacionamos, nos expusimos buscando la ocasión para pensar la educación desde la experiencia. (Relato de coordinación de Mónica, en aquel momento inspectora de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as en La Matanza)

Construir diferentes modos de acercarse. Desde la confianza, el apoyo, la atención, el sostén. Parecen no remitir a mandatos esperables, en tanto, lugares prefijados de intervención. Hay algo del orden de lo espontáneo, del ensayo de vínculos en movimiento. El colectivo acompaña, sostiene.

4.3 Hacia todos los niveles y modalidades: la DNEP en La Matanza sale al ruedo

La DNEP en La Matanza tomará la experiencia de “El proyecto en inicial” y buscará ampliarla a todos los niveles y modalidades de la Región Educativa Número Tres de La Matanza. Fue allí donde la invitación a la escritura habilitó un espacio de protagonismo para los y las docentes de nivel inicial que, poco a poco, se contagió a docentes de otros niveles y modalidades. Fue en La Matanza donde algo que se venía pensando se volvió oportunidad y terminó por ser una posibilidad. De esta manera lo relata la Jefa Regional:

Nosotros veníamos con trabajos muy fuertes en las escuelas y cada vez que nos juntábamos con los inspectores estaba esa necesidad de contar lo que pasaba, necesidad de que los docentes pudiesen encontrar un espacio donde dijeran qué les pasaba. Cuando Mónica⁷⁵ empieza a trabajar fuertemente con el tema de las narrativas en el nivel inicial, para nosotros fue un desafío poder abrirlo al resto de los niveles. Creo que ese fue el punto. Nosotros estábamos pensando en hacer un congreso, hicimos una reunión con algunas inspectoras referentes y Mónica contó la experiencia, a todos nos pareció que ese podía ser

⁷⁵ Inspectora de Nivel Inicial, coordinadora de colectivos de docentes narradores en El proyecto en inicial en 2011.

la forma de que los docentes empezasen a sentir que tenían protagonismo en la región.
(Primera entrevista a Mari, Jefa Regional, agosto de 2013)

Hacia fines de 2012 y principios del 2013, la Jefa Regional junto al Dr. Daniel Suárez comenzaron a imaginar este nuevo proyecto de investigación-formación-acción docente. La confluencia de intereses, inquietudes, experiencias y trayectorias permitió configurar un campo de interlocución para generar las condiciones de posibilidad de la DNEP en La Matanza, que en el año 2013, empezó a dar sus primeros pasos. Sería un proyecto co-participado de investigación que tendría por objetivo reconstruir la memoria pedagógica del mundo escolar de La Matanza a través de la conformación de una red de escuelas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas pedagógicas, se desarrollan profesionalmente a partir de la elaboración individual y colectiva de relatos de experiencias.

Entonces, había intereses comunes y abundancia de entusiasmo. En ese contexto, como parte del programa de extensión universitaria, nos preguntamos *¿cómo seguimos?* En experiencias anteriores⁷⁶ que tuvimos como equipo de coordinación de dispositivos de documentación narrativa, habíamos aprendido que crear, negociar, gestionar y acordar condiciones en territorio era uno de los desafíos que teníamos por delante. Promover y sostener condiciones institucionales y políticas para la concreción y continuidad del proyecto de investigación-formación-acción docente implicaba estar dispuestos/as a generar movimientos en las lógicas intrínsecas al campo educativo. Pues, requería entre otras cosas, habilitar espacios para el reposicionamiento de los y las docentes en la trama de relaciones de poder y de saber de la red escolar y fomentar la configuración de relaciones, que tiendan a la horizontalidad: de la comunidad docente con los equipos de coordinación y supervisión, el equipo de funcionarios/as de la JRE3, los pares de otros niveles y modalidades y, sobre todo, con los y las investigadores/as universitarios/as. Respecto a esta última dimensión, el desafío parecía radicar en desplazarse de aquella posición de “especialistas” que pretenden (¿pretendemos?) hegemonizar-y son ubicados en esa posición- el discurso educativo y la validación del saber pedagógico. En síntesis, se trataba de dar lugar a una nueva configuración del poder y del saber en el campo educativo. Y esto es mucho más difícil que involucrar ocasionalmente a los y las docentes en procesos de investigación que escuchan e interpretan sus saberes y sus discursos.

⁷⁶En el desarrollo de El Proyecto en inicial, en 2011, la generación y sostenimiento de condiciones institucionales, políticas y técnicas fue fundamental, a fin de que, las actividades y compromisos del proyecto no afectaran el funcionamiento de los jardines de infantes y sobre todo la atención pedagógica de los/as alumnos/as.

Teniendo esto como horizonte, nos propusimos definir los dispositivos de encuentro, tiempos, espacios, habilitaciones, certificaciones, invitación a formar parte y conformación de colectivos de docentes narradores/as. Siguiendo experiencias previas del equipo de La Red⁷⁷, se optó por conformar un seminario-taller de coordinadores/as al que asistirían las personas designadas para ocupar dicha posición. Pero, ¿quiénes serían? esa decisión estuvo a cargo de la Jefa Regional y su equipo, quien propuso que fueran supervisores/as los y las que desempeñaran la tarea de coordinación de colectivos de docentes narradores/as. Se buscó que todos los niveles y modalidades estuvieran representados y se dio un lugar protagónico a las supervisoras de nivel inicial que habían participado de la experiencia del “proyecto en inicial”. De este modo lo describe la Jefa Regional:

Hicimos una selección con aquellos inspectores que venían acompañando otros procesos de construcción colectiva. Digamos eran inspectores que nosotros sabíamos que contábamos con ellos cada vez que había que tomar una iniciativa desde las distintas jefaturas o sea porque sabíamos que tenían un fuerte compromiso pedagógico en las escuelas, porque venían recuperando experiencias y las querían hacer visibles, porque cuando teníamos que hacer un encuentro de jóvenes eran los inspectores de las escuelas que más participaban. Entonces tenían un recorrido que daba cuenta de que cuando instaláramos esto, íbamos a garantizar en ese primer congreso, la presencia de docentes y docentes que, además, supieran a qué venían. Y ahí le dimos un fuerte protagonismo a inicial porque venían del recorrido de los encuentros con Daniel. Y donde tuvimos mayores dificultades para sumar fue con secundaria porque secundaria aún hoy tiene que seguir rompiendo lógicas de cultura institucional. Primaria, inicial, especial siempre fueron niveles como más observados. Digamos, que alguien compartiera la clase escolar era algo más natural. (Segunda entrevista a Mari, Jefa Regional, mayo de 2014)

⁷⁷Cuentan compañeros/as del equipo, me refiero al Dr. Daniel Suárez y la Mg. Paula Dávila, que ya en el año 2003, en los comienzos de la planificación y ensayo del dispositivo, los “Talleres de Documentación de Experiencias Pedagógicas” de la FFyL-UBA se convirtieron en una oportunidad para vincular el diseño y desarrollo de los recaudos que era necesario tener en cuenta para el despliegue del dispositivo y del itinerario de trabajo con su estudio sistemático a través de investigaciones educativas. Por otra parte, el diseño de materiales pedagógicos y manuales que el mismo equipo realizó para el Proyecto “Estrategias y Materiales Pedagógicos para la Retención Escolar” (MECyT / AICD-OEA), durante el año 2004, permitió sistematizar todo lo aprendido y avanzar en la redefinición del dispositivo de trabajo. Más adelante, hacia 2007 y 2008, tiene lugar un nuevo proyecto desde el Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires, en el marco del proyecto Centros de Actualización e Innovación Educativa (CAIEs) del Instituto Nacional de Formación Docente del MECyT. Dichas primeras experiencias de trabajo con el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas (sumadas a otras que vendrían después), se configuraron en instancias fundamentales para repensar el proceso en el antes, el durante y el después de su puesta en acto. La centralidad que actualmente tiene para el dispositivo el seminario-taller para coordinadores/as fue algo que se fue aprendiendo, construyendo y reconstruyendo a lo largo de esos antecedentes.

Efectivamente, el listado supervisoras/res que circuló al comienzo del proceso muestra veinte inspectores e inspectoras de diversos niveles y modalidades. A lo largo del proceso esa cantidad fue variando, tanto porque algunos/as decidieron no continuar con la experiencia, como por la incorporación de directoras como coordinadoras de colectivos de docentes narradores/as. Finalmente el equipo de coordinación se consolidó con diecinueve coordinadoras: once inspectoras (seis de nivel primario, dos de nivel inicial, una de la modalidad Jóvenes y Adultos, una de la modalidad Educación Física y una de la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social) y ocho directoras (cuatro de nivel primario, tres de nivel inicial, una de modalidad Jóvenes y Adultos). El equipo de coordinación general estuvo conformado por una inspectora de nivel inicial (participante de El proyecto en inicial), cuatro integrantes de la JRE3 (la Jefa Regional y tres asistentes) y ocho miembros del Proyecto de Extensión Universitaria (entre los y las cuales me encontraba).

Otra dimensión fundamental del proyecto fue la voluntariedad y el deseo a la que apelaba la convocatoria⁷⁸. La viabilidad de la DNEP en La Matanza se asentaba sobre la motivación de los y las docentes de participar por su propia voluntad, pues una propuesta de este tipo no podía ser obligatoria ni coercitiva. En la documentación narrativa los y las docentes no son informantes clave de una investigación, sino que son ellos y ellas mismos/as los y las que indagan sus prácticas narrándolas junto a sus pares. Tampoco son sujetos pasivos de una instancia de capacitación. El *disponerse* subjetivamente para interpretar y escribir sus experiencias vividas, desde una voz comprometida con el hacer que se transmite a través de un relato, no podía ser forzado. Podemos ser invitados/as y no obligados/as a dejarnos interpelar y conmover por este proceso de reflexión pedagógica.

Por otro lado, se pensó en la importancia de otorgar certificación a los y las docentes narradores y las coordinadoras que de manera voluntaria, entusiasmados/as y confiados/as en la propuesta, dedicaban largas horas, tanto dentro como fuera de la jornada laboral, a la escritura, lectura y encuentro con el colectivo de pares. Los certificados que la Universidad de Buenos Aires entregaba, terminaban por configurar instancias de reconocimiento a los y las participantes en su posición de investigadores/as y portadores/as de saberes pedagógicos. Instancias de reconocimiento provenientes de diversos ámbitos: por parte de sus superiores jerárquicos (equipo de la Jefatura Regional, supervisoras); de sus pares y, de ese “otro

⁷⁸ La importancia de invitar a quienes estén interesados/as en participar es un recaudo metodológico que, como equipo de coordinación del dispositivo de documentación narrativa, venimos sosteniendo a partir de la experiencia en diversos proyectos ya mencionados.

externo” al aparato burocrático-escolar: la Universidad, que intenta visibilizar la producción de los y las docentes en el campo pedagógico y, específicamente, en el campo académico.

Hasta aquí busqué recuperar las decisiones y negociaciones que fuimos tomando y repensando, desde los inicios de la propuesta, en tanto equipo de coordinación junto a funcionarias de la JRE3. En adelante, profundizaré en los diferentes momentos de dispositivo tomando como eje transversal el espacio del seminario-taller al que acudían las coordinadoras. Con el propósito de reconstruir los debates, tensiones, negociaciones y construcciones de sentido acontecidas, tomaré las notas de campo, memorias de los encuentros del seminario-taller, entrevistas a supervisoras-coordinadoras y relatos de coordinación de supervisoras y directoras.

4.3.1 Seminario-taller: un relato colectivo de coordinación

4.3.1.a El primer encuentro: entre un LA y un Mí

Es mediados de mayo y son las dos y cuarto de la tarde. Después de un largo viaje llego a la escuela primaria de Ramos Mejía donde teníamos cita con el grupo de inspectoras y directoras que serían coordinadoras del dispositivo. Iba con el listado que la Jefa Regional nos había entregado, donde figuraban sus nombres y el nivel educativo y modalidad donde se desempeñaban. En la esquina de las calles 11 de septiembre y Gral. Guido estaba la institución, con un amplio patio techado que me recibía rodeado de aulas que en ese momento estaban vacías porque la escuela funcionaba en el turno mañana, según me habían explicado. Al llegar me encuentro con las inspectoras y directoras. Las noto entusiasmadas. Algunas de ellas conversan entre sí. Parecen conocerse. Me acerco a mis compañeros y compañeras de equipo con quienes compartiré la coordinación de ese espacio del seminario-taller. Me presentan a Mari, la Jefa Regional, y a parte de su equipo. Menciona la importancia de este proyecto para la región educativa y el interés que manifestaron las supervisoras y directoras al ser convocadas. Después de diez minutos de la hora estimada para el inicio del encuentro, nos disponemos a comenzar. (Notas de campo, primer encuentro del seminario-taller, mayo de 2013, Ramos Mejía)

El seminario-taller, que implicaría un mínimo de cinco encuentros⁷⁹, significaba la habilitación de un espacio de acompañamiento a las coordinadoras en la travesía por conformar los colectivos de docentes narradores/as, así como, un ámbito de reflexión sobre

⁷⁹ Los encuentros fueron acordados con la Jefatura Regional: uno en mayo, dos en el mes de junio y otros dos en julio y agosto respectivamente. Además de los encuentros presenciales, se pautaron instancias virtuales de acompañamiento a la escritura de los relatos de coordinación.

los desafíos que el dispositivo podría presentar. Como equipo de coordinación general, lo imaginábamos y planificábamos como un lugar de encuentro entre las coordinadoras y con nosotros/as donde el dispositivo pudiera ser repensado, resignificado a partir de las experiencias vividas en cada pequeño colectivo y en donde se convocara a las coordinadoras a escribir sus propios relatos, pero en ese caso, acerca de la tarea de coordinación.

El primer encuentro del seminario-taller resultó, como era de esperar, una instancia central del proyecto. En primer lugar, porque comenzamos a conocernos: el equipo general (nosotros/as) con las supervisoras y directoras; las supervisoras entre sí dado que, si bien, muchas se desempeñaban en el mismo nivel educativo/modalidad y compartían proyectos en común, reuniones, convocatorias de la JRE3, otras no habían tenido oportunidad de escucharse, intercambiar ideas, vivencias, experiencias del nivel y de la tarea cotidiana en las escuelas; las directoras entre sí y con las supervisoras de otros niveles. En segundo lugar, porque fue el primer acercamiento para algunas de las supervisoras y directoras al dispositivo de documentación narrativa, de ahí que en ese encuentro, la experiencia de El proyecto en inicial cobró protagonismo junto a las supervisoras y directoras que habían sido parte del mismo: ellas conocían de qué se trataba, lo habían transitado y aquello de que ese proyecto había sido importante para la Región Educativa Número Tres de La Matanza, se volvió a escuchar en el seminario-taller.

En tercer lugar, porque comenzamos a construir este proyecto como proceso de co-formación, auto-formación y co-investigación junto a las supervisoras, directoras y al equipo de la JRE3. Co-formación y auto-formación dado que el objetivo de la documentación narrativa no es juzgar la experiencia del otro/a, sino buscarse a sí mismo en aquella vivencia que se lee y escucha, y/o encontrarse con uno/a mismo/a en las experiencias personales. El proceso de esa búsqueda trae como consecuencia una gran reflexión sobre nuestro pasado y presente, ubicándonos en relación a nuestro futuro. Auto-formación y co-formación del sujeto que escucha y del sujeto que narra. Un proceso cíclico, continuo, doloroso muchas veces, pero transformador. Un proceso de formación entre pares, un entre sí, entre la mirada del otro/a y nuestra propia mirada. Un proceso de co-investigación porque el trayecto se fue delineando – con marchas y contra marchas- de manera colaborativa, a partir de decisiones conjuntas y negociaciones continuas. Y en esa construcción co-participada, una dimensión clave fue la de comprender que el dispositivo, lejos de pretenderse rígido, metódico, aplicable a cualquier contexto, se va configurando y reconfigurando en su devenir por lo que los tiempos, espacios y condiciones para que el encuentro de los colectivos de docentes

narradores/as fuera posible serían producto de negociaciones entre las supervisoras, coordinadoras, docentes y el equipo de la JRE3.

En cuarto lugar, el primer encuentro resultó importante dado que las coordinadoras comenzaron a pensarse en esa tarea a partir de la escritura, pues dieron inicio a las primeras líneas de su relato de coordinación.

Se invita a las directoras e inspectoras participantes a elaborar un relato que dé cuenta de su experiencia personal o autobiográfica con la documentación pedagógica. Después de un tiempo de 20 minutos, se les solicitó que compartieran con una colega su relato para una revisión entre ellas. Se les solicita que lo hagan en tríos y con pares que no conozcan para tener comentarios diversos acerca del relato. (Extracto de la memoria del primer encuentro del seminario-taller para coordinadoras, mayo de 2013)

En la puesta en común de ese ejercicio, surgieron interrogantes por demás interesantes: ¿para qué escribimos? ¿Escribimos para informar? ¿Escribimos “la” experiencia o “mi” experiencia? Lejos de pretender cerrar el debate, comenzamos a reflexionar sobre las instancias de escritura que nos “ofrece” el sistema educativo, ¿qué escribe un/a supervisor/a, un/a director/a, un/a docente habitualmente? ¿para quiénes escribimos en el marco del sistema educativo? También nos preguntamos si es posible pensar en términos de LA experiencia remitiendo a una instancia *verdadera* con un único sentido posible acerca de lo acontecido o, en todo caso, hablamos de experiencias que han dejado huella en nosotros/as y que son resignificadas a partir del recuerdo que tenemos de ellas en otros momentos de nuestras vidas y en vinculación con otras vivencias que hemos tenido y tendremos.

Se trata de escribir lo que *nos pasó con aquello que pasó*, de relatar una experiencia pedagógica que transcurre en la escuela y que recupera elementos autobiográficos. No se busca invisibilizar o apartar dichos rastros biográficos sino, por el contrario, tomarlos como ejes de reflexión para analizar de qué modos intervienen en la experiencia y en las decisiones pedagógicas. De este modo, concluimos con el grupo de coordinadoras que los relatos nos mostrarían ese *entre*, ese *intersticio*, ese espacio de confluencia y reconfiguración en el que es posible narrar aquella experiencia pedagógica significativa desde “mí”, desde lo que a “mí” me ocurrió, en primera persona gramatical, pero siempre imbricada con las voces de otros y otras que transitaron esa historia y con otros y otras que comparten el dispositivo

de documentación narrativa en ese momento. La experiencia sucede, se hace, se dice y se escribe *entre y con* los y las otros/as.

Al narrar por escrito historias escolares nos esperan, al acecho, historias propias e historias prestadas; siempre hay voces o ecos de otros/as que acompañan, complementan o tensionan nuestro narrar (Suárez, 2015a). En el mismo proceso en el que se abre el juego a la implicación del y la docente en la trama narrativa que reconstruye la experiencia pedagógica que vivió y que está siendo documentada, se configura un relato colectivo porque nunca esa experiencia sucedió en la completa soledad y, porque, al compartirla para la reflexión esos escritos se vuelven polifónicos y hablan de otros/as que ayudan a comprender y a nombrar el propio mundo.

La verosimilitud de lo ocurrido no la otorga el determinar cuán *verdadera o pura* es esa experiencia (como si eso pudiera medirse de alguna manera) sino, por el contrario, cuando el relato logra transmitir el sentido que el o la autor/a otorga a su vivencia y las interpretaciones pedagógicas acerca de lo que sucedió. En definitiva, la narración da cuenta de que el o la docente “estuvo efectivamente allí” (Geertz, 1989), amplificando la verosimilitud del relato.

En quinto lugar, ese primer seminario-taller, invitó a las coordinadoras a comenzar a pensar a quiénes convocarían, es decir, qué docentes sumaría a este proyecto. Nos propusimos como equipo de coordinación general, colaborar en esa decisión y le planteamos a cada coordinadora que realice un listado de diez experiencias que “valgan la pena ser contadas”, no sólo por exitosas sino por significativas pedagógicamente y que haya alguien (es decir, un/a docente, directivo, bibliotecario/a, auxiliar) que lo pueda escribir. Luego, deberían recortar ese listado seleccionando cinco⁸⁰ experiencias que consideren más interesantes a partir de un argumento que presentarían al resto de sus colegas. Lo que buscábamos era que pudieran definir la invitación a la escritura en base a la significatividad de la experiencia y la viabilidad de ser narrada.

⁸⁰ Junto con la Jefa Regional, habíamos acordado que cada coordinadora estuviera a cargo de un grupo de no más de cinco docentes, previendo que ese sería un número de relatos, a cuyo seguimiento, podrían comprometerse las supervisoras y directoras. Como se verá más adelante, algunas de las supervisoras y directoras decidieron convocar más docentes a sus colectivos.

4.3.1.b Hacia la con-formación de los colectivos de docentes narradores/as: de cómo “convidar”.

El primer paso en el proceso de conformación de colectivos de docentes narradores/as es la invitación, en tanto *rito pedagógico inicial* (Suárez, Ochoa y Dávila, 2007) a través del cual comienza la construcción de un tiempo cuidado, decidido y dedicado a la documentación narrativa de experiencias. Esta modalidad de interpelación a los y las docentes ofrece una invitación para conformar un colectivo de docentes: ser miembro activo/a de una mesa de trabajo pedagógico. ¿Quiénes invitarían a los y las docentes en esta oportunidad? En la respuesta estaba el desafío: las coordinadoras, es decir supervisoras y directoras. Y las inquietudes comenzaron a surgir respecto al modo o los modos en que *planificar* esa invitación. Las coordinadoras se preguntaban si la invitación podría interpretarse como “convocatoria” con la impronta de obligatoriedad que eso trae aparejado en el sistema educativo. Más cuando proviene de un o una supervisor/a o directivo. ¿Cómo imaginar, ensayar otros modos de convocatoria que sean invitación a la participación, a la escucha, a la reflexión compartida? ¿Qué estrategias pueden darse las supervisoras y directoras para que eso acontezca? ¿Cómo pensar una invitación que sea punta pie de una conversación interesada, plural, cercana apoya en vínculos empáticos y horizontales? En diversos encuentros del taller junto a las coordinadoras, nos dimos a la tarea de reflexionar sobre esta etapa del dispositivo: la invitación.

Experiencias de convite

Experiencia 1. Del nivel inicial

Las coordinadoras describen que la convocatoria realizada invitaba a los y las docentes narradores/as a que pensarán qué los y las motivaba, por qué querían participar del espacio. Se menciona que algunos/as de ellos/as habían participado del Congreso Pedagógico de La Matanza del año anterior como asistentes y en esta oportunidad “tenían necesidad de contar su experiencia no desde la utopía sino desde la verdad”. “Se habían quedado con ganas de contar y por eso querían sumarse ahora”.

Experiencia 2. Una “mejor manera”

La coordinadora cuenta que, a fin de que los y las convocados/as comprendan el para qué de la misma fue fundamental invitar “de una mejor manera”. Esta “mejor manera” implicó contar a nivel institucional dónde se enmarca el proyecto, todas las instancias de trabajo que tiene, todos los sujetos involucrados, se compartió bibliografía y se promovió que el

grupo estuviera integrado por “viejos” (participantes de experiencias anteriores) y “nuevos/as” docentes narradores/ras”.

Experiencia 3. La informalidad como estrategia.

Dos inspectoras y dos directoras, deciden convocar juntas a los y las docentes que conformarán sus colectivos. Lo describen como la invitación a “un almuerzo de trabajo”, un “espacio más informal” para trabajar sobre este proyecto y acerca de la planificación del tercer congreso pedagógico.

Invitaron a docentes narradores/as y docentes “oyentes” (aquellos y aquellas que en los congresos participaron como asistentes y ahora tienen deseo de escribir su relato). Las coordinadoras mencionan que durante el almuerzo se les contó de qué se trata la propuesta, haciendo hincapié en la “necesidad de guardar memoria. (Extracto de la memoria del segundo encuentro del seminario-taller para coordinadoras, junio de 2013)

Las coordinadoras relatan su interés por hacer de la invitación a este proyecto algo *especial*, algo del orden de lo distinto con respecto a otras modalidades de convocatoria que pueden habitar la red escolar. No desde la impersonalidad, sino desde la cercanía, desde una primera persona del singular que interpela a otros y otras a participar desde el saber de la experiencia. Se los y las llama a participar desde su posición docente apelando a aquello que saben y discuten, muñidos/as con el recuerdo de lo que hicieron, hacen y cuestionan, provistos/as de lo que sienten, valoran y desean. No es una invitación a dejar en suspenso lo que acontece día a día en la tarea docente ni sus trayectorias profesionales ni los discursos que circulan y construyen acerca de su oficio, por el contrario es una invitación a reflexionar sobre todo ello que inevitablemente atravesará los relatos. Una invitación que apela a la toma de una decisión: la de comprometerse activamente en un proceso de formación en el que los y las docentes serán protagonistas. Una invitación en la que la obligatoriedad no encuentra lugar, pues se propone llamar al deseo y la motivación de sus participantes.

Las coordinadoras parecen retratar la invitación como *convite*, en tanto, dan cuenta de la celebración del encuentro, la explicitación de las ganas de estar allí, de lo que los y las mueve a ese lugar. Es una invitación a un espacio más informal, pero ¿con respecto a qué? A partir de las inquietudes que las coordinadoras manifestaban acerca de los modos en que los y las docentes podrían interpretar la citación por parte de supervisoras y directoras, es posible hipotetizar que oponían la informalidad de esta invitación a situaciones de encuentro pautadas en el marco de la red escolar en las que la formalidad puede operar cristalizando

sentidos, saberes, reflexiones, intercambios. Informalidad como ruptura, como interrupción, como discontinuidad para la configuración de otros modos de encuentro, en otros espacios y tiempos.

Una de las estrategias que describen las coordinadoras para la organización de esa invitación y primer encuentro, es la de citar a docentes experimentados/as en la escritura de sus experiencias pedagógicas junto a quienes son recién llegados/as a la propuesta. Se configura, entonces, una invitación a un proceso de desplazamiento: de oyente y asistente a docente narrador/a. Proceso en el que no estarán solos/as sino que serán acompañados/as por quienes ya se han convertido en docentes autores y autoras. Invitación a un proceso de transformación e invitación a acompañarse.

Las describo como experiencias de convite, en tanto las coordinadoras dan cuenta de la celebración del encuentro entre pares. Convite porque se comparten experiencias, historias, saberes, reflexiones, escrituras, lecturas. También con-vite por el juego de palabras que sugiere: convocatoria e invitación. Dos modos que nos advierten la presencia de tensiones entre los formatos de comunicación convencionales (pautados por las regulaciones del sistema educativo) y la apropiación que de ellos puede hacer la comunidad docente *en y más allá* del dispositivo de documentación narrativa.

4.3.1.c De lo político y lo incómodo de las experiencias pedagógicas

De encuentro en encuentro del Seminario-taller destinado a las coordinadoras, los colectivos de docentes narradores/as comenzaban a conformarse y tenían lugar sus primeras reuniones. No todas las coordinadoras estaban en la misma situación, algunas ya habían tenido más de un encuentro con los y las docentes y las versiones de los relatos comenzaban a circular, mientras que otras nos manifestaban que aún no habían podido concretar una primer cita: “se presentaron algunas trabas, de diferentes tipos como la suspensión de clases, si se realiza en horario laboral o no o dónde se va a realizar” cuenta una de las coordinadoras. Otra de ellas, menciona que la dificultad que encuentra en su grupo se relaciona con la imposibilidad de pasar de la oralidad a la escritura: “cuesta mucho ponerse a escribir y todo pasa por la oralidad al momento de contar experiencias pedagógicas”, comenta al resto de las coordinadoras.

En una de las reuniones del seminario-taller, una supervisora-coordinadora comparte con el grupo el interrogante que una docente expresó en su colectivo: “¿se puede relatar una experiencia verdadera o tiene que ser políticamente correcta?”.

La pregunta resonó en el grupo, se percibió un silencio profundo. Algunas coordinadoras, se miraban, otras susurraban a sus compañeras cercanas. Fueron pocos segundos de una tensa sensación de interpelación: ¿a los y las que estábamos allí?, ¿al proyecto en sí mismo?. Quizás.

Gabriel, uno de los coordinadores generales, pregunta a la coordinadora: “y después, ¿qué pasó?. ¿Qué le respondiste vos a esa docente?”. Ella nos cuenta que, recurriendo al material que había leído sobre el dispositivo, le mencionó a la docente que de lo que se trata es de reflexionar acerca de experiencias pedagógicas significativas, genuinas, singulares, que enriquezcan a todo el colectivo.

Otra de las coordinadoras se suma al intercambio: “Seguramente no busquemos experiencias “políticamente correctas” (hace un gesto con las manos indicando el encomillado de la frase) pero ¿qué sucede con aquellas experiencias que se escapan de lo que estipula el currículum? ¿Cómo acompañamos esa reflexión? Porque se dijo que estos relatos van a ser publicados”.

Ana, a quien me habían presentado previamente por haber participado en “el proyecto en inicial” del año anterior, comenta: “El colectivo acompaña también. En nuestra experiencia como coordinadoras, el grupo fue muy importante. Se hacían preguntas, se planteaban reflexiones sobre lo que aparecía en el relato, el modo de actuar del narrador, todo a través de los comentarios. Obviamente que si nadie observa que ese relato está por fuera del diseño curricular o menciona situaciones que atentan contra el derecho a la educación, el coordinador debe marcarlo pero con el esfuerzo de que no sea algo que expulse al docente del proyecto. Porque es en esos casos donde es más potente este dispositivo, me parece. Sino es censura y tampoco creo que sea por ahí la cuestión.”

Daniel, coordinador general del proyecto, reforzó las palabras de Ana y sugirió que sea el grupo de pares el que vaya respondiendo entre sí este tipo de preguntas a partir de las propias experiencias a relatar y de la participación en este tipo de espacios. (Notas de campo, segundo seminario-taller para coordinadoras, junio de 2013)

¿Existen experiencias pedagógicas “correctas”? Y, por lo tanto, ¿cuáles serían las que no lo son? ¿Cómo determinarlo? ¿Con qué criterios? ¿Quiénes lo podrían determinar en el marco de este dispositivo? ¿Hay experiencias pedagógicas legítimas, que merecen ser contadas y otras que es mejor silenciar? Aparece aquí una tensión que, luego, se verá

plasmada en los relatos de coordinación de varias de las coordinadoras: ¿qué experiencia es posible contar, narrar en el marco de ese proyecto? ¿Cuál podría ser la posición de las coordinadoras ante experiencias “incorrectas”? Allí otra tensión: ¿la posición de la coordinadora sería compatible con aquella o aquellas posiciones construidas desde la tarea supervisiva? En definitiva, ¿es posible desde el cargo de supervisora llevar adelante un proceso de investigación-formación-acción docente?

La docente narradora, con su pregunta, instala el debate. Los debates: la posibilidad de configurar *experiencias genuinas, verdaderas* en contraposición con otras *políticamente correctas* y, al dirigir el interrogante a una coordinadora del dispositivo, de alguna manera, le adjudica a esa posición la facultad de determinar lo que puede ser narrado en ese contexto. La *experiencia verdadera* parece ser significada como aquella que escapa a la norma y la resignifica, pues da cuenta de su apropiación por quién la narra, siempre singular, desde el lugar de quién la vive y transita. Verdadera por lo genuino de lo acontecido. No por su pretensión de única o universal, sino, porque muestra tensiones, conflicto, procesos complejos, incertidumbres, resoluciones inesperadas y desenlaces truncos. Opuesta a lo *políticamente correcto*, como *lo esperado*, la historia que recupera el deber ser. Los relatos del *éxito* que siempre tienen final *feliz*.

Las inspectoras-coordinadoras agregan otro tipo de experiencias, las que se desentienden del derecho a la educación y no lo garantizan. Y aquellas prácticas donde lo común, entendido como esa selección y organización de contenidos y experiencias por las que deben transitar todos y todas los/as niños/as en las escuelas de nuestro país, no se ve plasmado o se ignora. Para las coordinadoras, el contenido de esas narraciones resultaba, por lo menos, inquietante. Dejar plasmada por escrito una experiencia pedagógica que se encontrara en los márgenes de los lineamientos curriculares y/o diera cuenta de situaciones en las que el derecho a la educación se viera vulnerado, las preocupaba. Se mostraban atentas a no exponer a las y los docentes y daban cuenta de que debían intervenir, en tanto supervisoras, si algo así sucedía. La posición de coordinación en el marco del dispositivo entraba en tensión con la *posición supervisiva*. En el mismo proceso deconstruían–construían–reconstruían⁸¹ sus múltiples posiciones en el campo pedagógico, repensaban las

⁸¹En este marco, la experiencia de algunas supervisoras en la posición de coordinación, por su participación en otros proyectos, resultaba fundamental, en tanto guía y orientación al resto. Aminoraban ansiedades que se

tareas asumidas como propias para la inspección e indagaban los desplazamientos que la coordinación de colectivos de docentes narradores/as generaba.

El debate nos orientó a reflexionar, en el marco del seminario-taller, acerca de los modos en que el decir de otros y otras nos resulta inquietante y, hasta, incomodo. Esas voces que parecen interpelar a las supervisoras-coordinadoras cuyos contenido no es sencillo capturar, que nos hablan de lo espontáneo y poco previsible del proceso al que nos invita el dispositivo de documentación narrativa. Se conversó sobre aquellos relatos que vienen a posicionarse desde en un lugar “de decir lo que no se puede decir o lo que no se quiere escuchar”. De algún modo, aparece el potencial de aquellas experiencias pedagógicas que relatan “lo que no salió”, “lo que no pudo ser controlado”, “lo que interpeló certezas”. Porque de lo que se trata en el dispositivo de documentación narrativa es de recuperar, debatir, reflexionar acerca de *lo político* de las experiencias pedagógicas que *incomodan* más que de mostrar lo *correcto políticamente*. Lo político como aquellos valores, decisiones, posicionamientos, utopías, resistencias, resignificaciones, cuestionamientos, de los que da cuenta el o la docente-narrador/a y autor/a de cada relato. Desandar lo político de esas prácticas docentes narradas, no para cuestionar ni condenar, sino para interpelar(nos), conmover(nos) y a partir de allí habilitar espacios de construcción colectiva de saberes.

Este debate permitió seguir pensando las posiciones dentro del dispositivo. Las coordinadoras acompañan, orientan el proceso de reflexión, amparan y resguardan lo que allí sucede pero son los y las docentes narradores/as quienes toman decisiones respecto de su texto y como autores/as ofrecen su obra para ser leída y debatida por otros y otras.

4.3.1.d De acuerdos al interior de cada colectivo

Hacia mediados del año 2013 ya eran más de ochenta los y las docentes narradores/as que se abocaron a la elaboración de sucesivas versiones de sus relatos de experiencias pedagógicas. La modalidad que adoptaron los encuentros de cada colectivo, el lugar, horario y la frecuencia fueron cuestiones acordadas al interior de cada grupo, teniendo en cuenta que, el apoyo de la JRE3 habilitó la disposición de tiempos y espacios que, de otro modo, hubieran sido difíciles de coordinar.

presentaban ante la incertidumbre que la nueva tarea implicaba. Colaboraban en la construcción del acompañamiento al colectivo de docentes narradores/as.

A través de los relatos que iban escribiendo las coordinadoras, fue posible acercarse a los diversos acuerdos construidos en cada colectivo de docentes narradores/as para habilitar los encuentros. Acuerdos que adquieren singularidad en función de las características de cada grupo y que se han ido negociando y renegociando durante todo el trayecto. Promover y sostener condiciones institucionales y políticas para la producción autogenerada y coparticipada de saberes pedagógicos por parte de los y las docentes, directores/as y las supervisoras en su posición de coordinadoras, ha implicado la recreación de las “reglas del juego” acordadas y dispuestas en la cotidianeidad de las escuelas. Me refiero a la generación de acuerdos políticos, institucionales y técnico pedagógicos que habiliten en cada colectivo la escritura, lectura, reflexión y conversación en torno de relatos de sus propias prácticas pedagógicas *como parte* de su actividad laboral y de su propia formación profesional (Suarez, 2015b). Si bien esos acuerdos se configuraron en el marco de un claro acompañamiento y autorización por parte de la JRE3, cada colectivo fue construyendo sus propias estrategias para que el encuentro y la escritura, lectura y reescritura reflexiva acontezcan. Las supervisoras-coordinadoras describen encuentros que extienden por fuera del horario regulado de trabajo, “el tiempo corría, pasadas las 17 hs y seguíamos ahí pendientes de lo que cada uno tenía para expresar, nadie tuvo en cuenta que ya no estábamos en horario de trabajo” (Relato de coordinación de Ana, en aquel momento inspectora de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as), el despliegue de estrategias para sobrellevar imprevistos que impedían el encuentro a cara a cara, por ejemplo, ante el accidente que sufre una coordinadora “decidimos darle continuidad al trabajo a través de internet” (Relato de coordinación de Gladys, en aquel momento inspectora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as).

Por otro lado, a partir de los relatos es posible acercarse a los múltiples espacios en los que tuvieron lugar los encuentros: en el marco de la visita de una biblioteca itinerante a la escuela “nos reunimos en la escuela el día en que el carro de la biblioteca, repleto de libros y con escritores, artistas plásticos y narradores, visitó a los alumnos en su lugar de estudios” (Relato de coordinación de Elisa, en aquel momento inspectora de nivel primario y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as) o en la oficina de la directora o en un bar cercano a la institución, incluso por teléfono si era necesario “siempre tratando de mantener contacto con cada uno de los narradores, por teléfono, por mail” (Relato de

coordinación de Myriam, en aquel momento directora de nivel inicial y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as). Fundamentalmente los encuentros de los colectivos de docentes narradores/as ocurrían en escuelas matanceras previamente seleccionadas por las inspectoras-coordinadoras. Tuve oportunidad de observar tres de estas instancias bajo la coordinación de diferentes supervisoras y todas tuvieron en común la elección de la escuela como ámbito de reunión. En ocasiones la institución elegida coincidía con el lugar de trabajo de alguno/a de los/as maestros/as mientras otros/as se trasladaban para participar. Una escuela especial, un centro educativo de nivel secundario (CENS) y una escuela de nivel inicial fueron los lugares que albergaron a los tres colectivos de docentes narradores/as que observé durante el año 2013. A modo de retrato, comparto un fragmento del registro de uno de ellos:

La reunión transcurre en un jardín en el marco de un día de paro docente. En el camino a la institución la supervisora-coordinadora me aclara que el encuentro se mantuvo porque aquellos son los días 'más tranquilos' para que los/as maestros/as de la zona puedan salir de sus respectivas escuelas (...) Son pasadas las 14.30 hs y en medio de alfajores, galletitas y café -que nos sirve muy amablemente el equipo de auxiliares del jardín- comienza el encuentro. (Nota de campo, observación participante en encuentro de colectivo de docentes narradores/as, septiembre de 2013)

Otro aspecto a tener en cuenta en la generación de condiciones para el encuentro, es la centralidad que adquiriría la posición jerárquica para las supervisoras-coordinadoras, cuestión que analizaré en profundidad en el capítulo cinco:

Las ventajas que tienen las jerarquías en este sentido es, quizás, las convocatorias. Por ejemplo: yo puedo decir "bueno, mañana nos reunimos los narradores en la escuela tal a tal horario" y nadie interpone ningún obstáculo (...) Pero yo no lo veo como un beneficio por la jerarquía sino lo veo como un beneficio que, en estos momentos estoy ocupando esta función que habilita un espacio de encuentro porque sino no se podría dar. (Entrevista a Marta, en aquel momento inspectora de nivel primario y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as)

"Teníamos la posibilidad de convocar a las docentes narradoras que en ese momento salían del aula y venían a las reuniones, haciéndose cargo otra persona en la institución para que pudieran venir, como una construcción de acuerdos colectivos (...) cada docente, después,

buscaba sus tiempos para poder hacer la escritura pero inicialmente en las jornadas participaban en horario de clase y esto creo que es una forma de ofrecer condiciones, ofrecer la posibilidad de que puedan participar, ofrecer institucionalmente la posibilidad de que la docente participe y hacerse cargo del grupo otra persona de la institución que muchas veces era la misma directora. Entonces, eso es muy interesante. (Entrevista a Mónica, en aquel momento inspectora de nivel inicial y miembro del equipo de coordinación general de la DNEP en La Matanza)

Lo interesante de nosotros como supervisores es reconocernos como posibles abridores (sic)... no me sale bien la palabra que quiero expresar, pero que somos quienes posibilitamos la apertura de estos espacios. Abridores (sic) de espacios. Como que existe esa posibilidad y hay que poder tomarla, entonces el reconocer esas condiciones materiales y no sólo simbólicas, porque uno puede decir “vos tenés capacidad para poder contar lo que haces” (...) Así que es importante señalar y reconocer esas condiciones materiales y simbólicas. (Entrevista a Gladys, en aquel momento inspectora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as)

Posibilitadoras de espacios, *generadoras* de encuentros para la co-formación con sus pares docentes, directores/as, preceptores/as, auxiliares, bibliotecarios/as y personal del equipo de orientación. De este modo, describen las coordinadoras la relevancia que obtuvo la posición de supervisión para la puesta en marcha y sostenimiento del dispositivo, pues, el lugar jerárquico que ocupan en la red escolar fue resignificado como instancia de habilitación de experiencias de formación. La posición de supervisión, garantiza, promueve, sostiene, legitima y autoriza el dispositivo. Garantiza y promueve porque crea tiempos y espacios para que acontezca algo distinto. Sostiene porque acompaña, recrea y negocia esas condiciones para mantener el proceso en el tiempo. Legitima y autoriza esa experiencia de formación ante otros/as pares que no participan del proyecto; ante los ámbitos de decisión y regulación del sistema educativo; ante los y las docentes que son convocados/as y se ven amparados/as en la posición de supervisión para construir tiempos, dentro y fuera de la jornada frente a clase, y espacios, dentro y fuera de la institución escolar, en los que reflexionar acerca de su práctica.

Hay muchos prejuicios o mitos en el sistema educativo de cosas que no se pueden hacer. Pero la verdad que se pueden hacer muchas cosas y si existe un proyecto, y ese proyecto está construido en forma colectiva además, que tiene todo un sustento y un aval, lo que

imágenes lo podés hacer. Y si tiene un sentido pedagógico”. (Entrevista a Gladys, en aquel momento inspectora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as)

La posición de las supervisoras como posibilitadoras de encuentro con los y las *supervisados/as* parece ser parte constitutiva de su labor. De alguna manera nos muestran su apropiación de las funciones que la normativa tiene reservadas para la supervisión. Al involucrarse como coordinadoras de este dispositivo, las supervisoras recrean las tareas destinadas a “favorecer procesos de formación docente continua, atendiendo a las necesidades detectadas”, así como promover “la construcción y sostenimiento de espacios de concertación y acuerdo para la democratización de las prácticas institucionales y áulicas” (D.G.C y E., 2010). Construyen, garantizan y sostienen instancias de formación, que son en definitiva de co-formación, logran otorgar entidad y legitimidad a esta experiencia y a las voces de quienes la transitan: educadores/as, directores/as.

Tiempos y espacios establecidos en la norma que las supervisoras-coordinadoras expresan haber apropiado y puesto a disposición de este dispositivo pero no sin tensiones y en la construcción constante de estrategias para acompañar un proceso que, no sólo implica el encuentro del colectivo sino, y como instancia necesaria, la escritura individual de cada docente narrador/a. Las tácticas para sostener el dispositivo, describen las coordinadoras en sus relatos, fueron diversas y, en algunos casos, iban adaptándose a las posibilidades del grupo de docentes narradores/as: encuentros en un día de paro en la institución escolar, reuniones individuales con algún/a docente que no podía sumarse al colectivo, seguimiento de las escrituras y comentarios por correo electrónico, negociaciones con directores/as de otras escuelas para permitir la “salida” de algún/a docente narrador/a para la participación en los encuentros, almuerzos o meriendas entre relatos de experiencias pedagógicas.

En definitiva, de lo que nos hablan las supervisoras es de condiciones que se fueron construyendo y reconstruyendo a lo largo del proyecto. Para cuya concreción, la decisión y aval de la JRE3 fue un marco fundamental pero no el único. La posición de las supervisoras para la habilitación de ciertas “condiciones de producción” de los relatos de experiencia pedagógicas y para el sostenimiento de sus reescrituras y comentarios en el contexto de conversaciones horizontales reflexivas, cobró relevancia para la legitimidad del proceso entre los y las docentes y para la comunidad educativa de ese distrito.

4.3.2 Las instancias de publicación en la DNEP en La Matanza

4.3.2.a El ateneo

Hacia fines de agosto, los relatos iban llegando a sus versiones finales y había que comenzar a organizar y disponer los tiempos y espacios para que otra de las etapas fundamentales del dispositivo de documentación narrativa tuviera lugar: *la publicación*. Hacer público un relato pedagógico implica tornarlo un *documento narrativo* (Dávila, 2014). Se vuelve una instancia relevante del proceso, en tanto, los y las narradores/as devienen autores/as, tanto de experiencias, como de relatos y saberes pedagógicos que han construido. De alguna manera se logra *sellar* el recorrido de la escritura, reescritura, lectura y reflexión colectiva y adquiere entidad el relato, en tanto otro externo que está allí y puede circular sin más por el campo pedagógico, siendo objeto de debate, conocimiento y crítica en contextos de los más variados y que escapan al control del autor/a y del colectivo del que emergió. Los y las autores/as brindan a otros/as el resultado tangible del proceso de formación y de indagación del que fueron partícipes.

En la Región educativa Número Tres de La Matanza, se venían habilitando espacios de publicación y circulación de los relatos de experiencias pedagógicas. Si bien, dichas producciones se habían construido a través de otros tipos de dispositivos y no habían implicado, necesariamente, el seguimiento que requiere el trayecto por la documentación narrativa, constituían relatos de docentes que habían alcanzado la publicación en, por lo menos, cuatro instancias: los Congresos Pedagógicos en los años 2011 y 2012 y un libro editado con el apoyo de la Secretaría de Cultura del distrito⁸². Estos antecedentes que habían contagiado el entusiasmo de cientos/as de docentes, directores/as, supervisores/as –

⁸² En cada edición del Congreso Pedagógico del distrito se presentaba un libro que compilaba los relatos de experiencias pedagógicas correspondientes al año anterior. En total se publicaron cuatro libros:

- Hayet, María del Carmen (Comp.) (2012) Te quiero contar. La Matanza, Buenos Aires: Compañía Editora de La Matanza.
- Hayet, María del Carmen (Comp.) (2013) Te seguimos contando. La Matanza, Buenos Aires: Compañía Editora de La Matanza.
- Hayet, María del Carmen (Comp.) (2014) Treinta años de Democracia: pluralidad de voces. La Matanza, Buenos Aires: Compañía Editora de La Matanza.
- Hayet, María del Carmen (Comp.) (2015) Interculturalidad: Identidades, Culturas y Prácticas. La Matanza, Buenos Aires: Compañía Editora de La Matanza. ISBN 978-987-3605-16-1

y de otros y otras que transitan por las instituciones educativas- por la escritura de relatos pedagógicos confluían con la experiencia que forjamos quienes habíamos transitado por otros proyectos similares. Tal como describí en el capítulo tres, sabíamos que era importante delinear desde el comienzo y a cada paso vías, canales y soportes de circulación de los relatos: presenciales (ateneos, conversatorios, columnas radiales, jornadas), impresos (libros, revistas educativas, informes que citan a los relatos pedagógicos, periódicos institucionales o locales), virtuales (publicaciones electrónicas, páginas webs, blogs de instituciones o creados por los colectivos, bancos de experiencias). En este proyecto se pensó, junto al equipo de la JRE3, que la modalidad de *ateneo* sería una de las primeras formas en que los relatos podrían tornarse públicos.

El ateneo, del modo en que lo he y lo hemos experimentado en otros proyectos, se trata de un encuentro semipúblico de lectura e interpretación de los relatos pedagógicos. Participan los y las docentes narradores/as y los y las coordinadores/as del proceso. El equipo de coordinación general sugiere algunos relatos a ser leídos en plenario y se invita a los y las autores/as a que lo hagan. Luego se dispone un espacio para el intercambio de interrogantes, inquietudes, reflexiones, debate en torno a las narrativas escuchadas. En algunas experiencias, y dependiendo de los tiempos para su realización, se promueve la lectura y comentarios de los relatos en pequeños colectivos antes de pasar al momento de plenario. Asimismo, ha ocurrido en otros casos que se decide abrir el espacio a la comunidad educativa aun cuando no hayan participado del proceso. Este punto se volvió controvertido al interior del caso que es objeto de esta tesis.

En el sexto encuentro del Seminario-taller para coordinadores/as, se planteó como tema central la organización y planificación del ateneo que tendría lugar diez días después. Se les propuso a las coordinadoras la división del tiempo disponible en el ateneo en tres momentos: un primer espacio de lectura y comentarios de relatos en pequeños grupos⁸³; luego, tres docentes narradores/as leerían sus producciones en plenario y, por último, se ofrecería un momento de conversación y reflexión entre todos/as y con Elizeu Clementino

⁸³Con el fin de que el momento del ateneo se torne enriquecedor para los y las participantes, como equipo de coordinación general propusimos que los grupos se conformaran entre docentes y directores/as de distintos niveles y modalidades que no hayan compartido el mismo colectivo en el dispositivo previamente transitado. De este modo, se garantizaría la publicación de esas narrativas frente a otros y otras que la escucharían por primera vez y podrían aportar nuevos y diversos comentarios y reflexiones. Asimismo, se propuso que las coordinadoras que participen de los grupos de lectura, lo hagan en aquellos donde no se encuentren los y las docentes narradores/as de su colectivo.

de Souza-profesor e investigador de la Universidad del Estado de Bahía- y Maria da Conceição Passeggi- profesora e investigadora de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte- como invitados⁸⁴. Ellas acordaron con los momentos propuestos y se plantearon dos interrogantes: *¿Con qué criterios serían seleccionados los relatos para su lectura en plenario? ¿Y quiénes serían invitados/as al ateneo?*.

Respecto a la primer pregunta, les manifestamos que se había acordado con el equipo de la JRE3 que sean tres relatos no muy extensos, para contar con tiempo en la puesta en común de comentarios y reflexiones. Si bien, siendo tres sería difícil dar cuenta de la multiplicidad de experiencias en cada nivel y modalidad, se buscaría mostrar dicha diversidad, siempre teniendo en cuenta que, éste no sería el único ámbito de publicación de las narraciones, pues se preveían otros como una futura publicación electrónica, la tercer edición del Congreso Pedagógico del distrito y un libro que recuperara la experiencia del Congreso. Esta respuesta pareció no conformar a algunas coordinadoras, que creían que los relatos de los docentes de su colectivo podrían no ser seleccionados por su extensión. Efectivamente una amplia cantidad de narraciones contaban con más de cuatro carillas y resultaba difícil elegirlos para el plenario por el tiempo que llevaría su lectura. *¿Podríamos haber pensado en otros criterios para la elección de esos tres relatos? ¿Quizás con un sorteo que deje librado al azar esa decisión? ¿De qué estaba dando cuenta esa interpelación de algunas coordinadoras que insistían en que las narrativas de su colectivo sean escuchadas en plenario?*

Las coordinadoras nos estaban diciendo, de algún modo, que ellas y los y las docentes narradores/as estaban esperando ese espacio de publicación, de presentación de sus producciones como forma de reconocimiento de la experiencia vivida. Todos los relatos merecían ser escuchados en plenario pero alcanzar un equilibrio entre ese genuino deseo y los tiempos reales del ateneo, parecía ser una tarea compleja. Finalmente, después de haber leído la totalidad del corpus de relatos, como equipo de coordinación, definimos la elección de tres relatos cuyos autores/as y contextos de la experiencia transcurrían en el nivel inicial, en el nivel primario y en la modalidad de adultos⁸⁵ respectivamente. Los criterios para su elección no fueron sencillos. Buscamos tener en cuenta la conversación que habíamos tenido

⁸⁴Elizeu Clementino de Souza y Maria da Conceição Passeggi forman parte de La Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph) de Brasil. Se encontraban en Argentina dictando un seminario de doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y nos pareció una excelente oportunidad para invitarles a participar del ateneo en La Matanza.

⁸⁵Me refiero a una de las modalidades establecidas por la Ley de Educación Provincial 13.688, sancionada en 2007.

previamente con las coordinadoras. Que el mundo de cada relato mostrara las experiencias posibles dentro de un nivel y/o modalidad, fue uno. Que sean relatos de experiencias pedagógicas en los que el o la docente narrador/a plantee reflexiones e interrogantes que, asimismo, inviten a seguir profundizando conversaciones en torno a los sentidos educativos allí plasmados, fue otro. Que sus autores/as tuvieran ganas de leer frente a otros y otras y estén dispuestos/as a recibir comentarios y a escuchar lo que ha provocado su narración, fue un criterio fundamental. Que la historia del relato empiece y termine y, por lo tanto, puede ser comprendida en pocas carillas, fue otro criterio que tuvimos en cuenta. Si bien, la decisión pareció quedar en manos del equipo de coordinación general, como describiré más adelante la intervención de los y las autores/as se haría escuchar y sentir en el ateneo.

En torno al segundo interrogante, también se generó debate: *¿Quiénes podrían ser invitados/as al ateneo?*. No había duda que los y las docentes narradores/as junto a sus coordinadoras debían estar. La pregunta se refería a la posibilidad de extender la invitación a pares que no hayan participado del dispositivo. Algunas coordinadoras planteaban la importancia de sumar al encuentro a directores/as, docentes, compañeros/as de los y las narradores/as con el propósito de compartir el proceso realizado y, sobre todo, porque “son parte de esas experiencias”, expresaban las coordinadoras. Acompañados/as por el equipo de la JRE3, consideramos que esa demanda podría ser tenida en cuenta en otro espacio de publicación. Sabiendo que estaban convocados/as cerca de cien docentes junto a 20 coordinadoras y que el ateneo se proponía habilitar un espacio de encuentro entre los y las docentes narradores/as de diversos colectivos de la Red de La Matanza en donde la lectura y comentarios sean centrales, coincidimos en que ampliar la participación podría atentar contra el objetivo del encuentro.

Es 5 de septiembre de 2013 y salgo de Filo junto a Daniel, Paula, Elizeu, María y Jennifer hacia la escuela técnica en San Justo donde tendrá lugar el ateneo. El seminario que dictaban Elizeu y María culminó a las 17 hs y una hora más tarde tendríamos que estar en La Matanza. Nos encontramos con mucho tráfico y todo indica que llegaremos demorados/as. Le aviso a Fabiana (miembro del equipo de la JRE3). En el camino vamos conversando con Elizeu y María acerca de este proyecto, cómo se fue conformando y en qué etapa del dispositivo nos encontramos. Llegamos cerca de las 19 hs. En el recorrido del pasillo antes de ingresar al salón donde están reunidos/as los y las docentes, coordinadoras y equipo de la JRE3 pienso en las mil y una formas de pedir disculpas por nuestra llegada tarde. Comienzo a escuchar aplausos. Son los y las cerca de cien docentes

narradores/as que aplauden nuestra entrada (supongo que en tono de ironía). Daniel saluda y dice “buenas noches” mientras ríe y explica el motivo de la demora.

Delante de mí un enorme salón, colmado de docentes sentados en sus sillas. Hacia el final del salón, un altar con una mesa larga vestida con mantel, micrófonos y botellas de agua. En el lugar se podía percibir la intensidad de todo ese inmenso colectivo de docentes que se mostraban expectantes por lo que sucedería. Un aura de celebración teñía sus rostros y la disposición de sus cuerpos.

Percibo que todos/as los y las integrantes del equipo de coordinación quedamos impactados por la magnitud de la convocatoria, dado que, fue necesario tomarnos unos segundos para conversar sobre la organización de los tiempos y actividades planificadas. Decidimos sostener el espacio de lectura en pequeños grupos porque nos parece importante ese intercambio entre colectivos de diversos niveles y modalidades. Desde la JRE3 nos habían avisado que no podríamos disponer de aulas para distribuir a los grupos. Eso podía dificultar la escucha. Aun así, persistimos en nuestra propuesta. (...)

Comenzó la lectura entre pares. Escucho de inmediato el movimiento de las sillas y de los y las docentes que se trasladan por el lugar en busca de un colectivo que no haya escuchado su relato (tal como se solicitó en la consigna). Las coordinadoras también sugieren cómo agrupar a los y las docentes y logro escuchar entre ellas: “te paso un narrador”, “ahí va una de mi grupo”, “vení a este grupo que te van a interesar las experiencias”. Ellas también van rotando por los colectivos, escuchando y comentando relatos. En pocos minutos en el espacio hay cerca de 20 colectivos de docentes narradores/as.

Para mí sorpresa, el lugar se inunda de un silencio que parece amparar la escucha respetuosa y comprometida de cada relato. Voy recorriendo los grupos y decido quedarme un momento en uno de ellos. Allí está María da Conceição Passeggi, escuchando atentamente una narración. La autora lee con lágrimas en los ojos. Ante cada línea de su texto parece conmoverse aún más. Y no sólo ella. Las otras tres docentes que la acompañan y María, se ven emocionadas. Culmina su relato y recibe un cálido aplauso de su grupo. María le agradece el hecho de que haya compartido su narración, valora el proceso que han realizado y hace hincapié en la centralidad de los relatos de experiencias pedagógicas para la reflexión sobre la práctica docente. La docente narradora sigue emocionada y, dirigiéndose a María, dice: “Gracias a usted por venir hasta acá a escucharnos. Es un halago para mí, para todos”. Continúan conversando. Yo me alejo para observar la experiencia en otros grupos. (Nota de campo, ateneo de docentes narradores/as, septiembre de 2013)

Se vuelve difícil describir lo que sucedió aquel día que se convirtió en un hito para la experiencia. Estamos ante un encuentro de docentes. Un encuentro entre cerca de cien docentes de todos los niveles y modalidades, auxiliares, directores/as, supervisores/as, funcionarios/as de la Región Educativa Número Tres, investigadores/as. Un encuentro *íntimo* diría una de las coordinadoras días después del ateneo. Puede resultar contradictorio: íntimo y multitudinario a la vez. *¿Es posible?* Éramos muchos y muchas los y las que estábamos allí pero sería el clima de confianza y empatía lo que lo convertiría en algo del orden de lo íntimo. El trayecto recorrido a partir del dispositivo de documentación narrativa, las narraciones y reflexiones construidas, el saber de la experiencia que se veía plasmado en aquellas *obras* de los y las docentes narradores/as, volvía a los y las desconocidos/as en personas cercanas. Las vivencias y saberes construidos los y las acercaba y situaba en conversaciones, lecturas y escrituras interesadas y atentas.

A diferencia de lo que puede suceder-o lo que se espera que suceda- en congresos o jornadas académicas, Elizeu y María, en tanto investigadores invitados, no fueron el centro del evento. Por el contrario, se sumaron a la escucha de las lecturas e intercambios de los y las docentes narradores/as y, hasta, se quedaron sin palabras al ver la multitudinaria convocatoria del ateneo y el entusiasmo y compromiso de los y las autores/as.

Las emociones fluían al mismo tiempo que era posible advertir que, los y las docentes allí presentes, se tornaban *autores/as* de sus experiencias pedagógicas. La experiencia *autoriza*, otorga *autoridad* (Alliaud, 2011). Autorizados y autorizadas para narrar sus prácticas educativas y para contárselas a otros y otras luego de haber transitado por un proceso de reflexión y aprendizaje en torno a ellas. Devenidos/as autores y autoras de sus relatos, abrazaban sus *obras*, las daban a conocer, las compartían y asumían la *responsabilidad*⁸⁶ de lo que esas líneas transmitían. Ese día, en el ateneo, las narraciones dejaron de ser sólo suyas o del colectivo desde donde emergieron: ya eran material público y las soltaban para ponerlas a disposición de otros/as lectores/as.

Ese valor otorgado a los saberes de la experiencia que atesoraban los relatos y que eran reconocidos en el ateneo, se manifestaba en la toma de la palabra de la que hacían uso los y las narradores/as. Parecían decirnos que ese espacio resultaba importante, que había

⁸⁶Los y las docentes narradores/as se tornaban responsables de la experiencia que estaba plasmada en los relatos: responsabilidad por las decisiones tomadas en el momento de la escritura y, al mismo tiempo, por configurarse como referentes de proyectos construidos y llevados a cabo con otros y otras.

mucho por escuchar y decir por lo que intentar pasar a otra de las instancias del encuentro se convirtió en una tarea difícil. Ya habían pasado cerca de sesenta minutos y los grupos continuaban leyendo y comentando las producciones. Cuando intentábamos continuar con el espacio de lectura en plenario, nos pedían un poco más de tiempo para terminar de escuchar a los y las compañeros/as. Finalmente, luego de unos minutos pudimos pasar al momento de lectura de tres relatos de experiencias pedagógicas.

Las tres docentes subieron a esa especie de altar donde se encontraba la mesa. Llevaban sus relatos en las manos. Poco a poco la sala se fue silenciando, como mostrando su disposición a la escucha interesada de sus pares. Maria y Elizeu se sentaron en uno de los extremos de la mesa. Yo, a uno de los costados, escalones debajo de la mesa, miraba los rostros de las docentes y buscaba encontrar signos de lo que podrían estar pensando y sintiendo en ese momento. ¡Que nervios!, pensaba. Estar frente a otros y otras docentes y supervisoras expectantes de sus lecturas.

Paula aclara que los comentarios y reflexiones los dejaríamos para el final. Una de las docentes comienza a leer. Al final de cada relato se escuchan aplausos y ovaciones para las autoras. Las veo emocionadas. Hacia las últimas líneas de sus relatos aparecen las lágrimas que ya no pueden contener. Las noto orgullosas de estar allí. Debajo sus pares parecen abrazarlas con sus aplausos.

Elizeu, toma la palabra y comienza agradeciendo por la invitación y por la generosidad con la que han compartido sus relatos. Todo es emoción, alegría, celebración por el encuentro y lo que estaba aconteciendo.

Nadie se había percatado de la hora, eran cerca de las diez de la noche pero nuestros cuerpos estaban dispuestos a seguir en ese lugar.

Paula pregunta si alguien quiere hacer un comentario o expresar sus sensaciones sobre el ateneo. En el fondo del salón veo una mano que se levanta pidiendo la palabra. Se presenta como director de la escuela en la que se desempeñaba una de las docentes narradoras. Manifiesta que fue invitado por ella y por la supervisora al ateneo. En tono firme dice: “quiero proponer la lectura de un cuarto relato”.

¡Esto no puede ser!. Un director que no había participado del proceso fue invitado, cuando dijimos que sólo vengan quienes sí lo hicieron. ¡Y encima propone la lectura de otro relato!

Era una propuesta que no dejaba margen al debate. Ese relato tiene que ser leído, pensaba. Paula intentó poner un poco de orden al bullicio que surgió y explicar que estábamos cerca de la hora del cierre del ateneo. Pero el director insistió en la importancia de que una narración de la modalidad de educación física sea escuchada en plenario. “Es en memoria de nuestro alumno, también”, sostuvo. Recordé ese relato apenas dijo esas palabras. La

autora cuenta lo que ocurre en su institución tras el asesinato de uno de sus estudiantes. Es fuerte y bello al mismo tiempo.

El relato que parecía reclamar su escucha, fue leído. (Nota de campo, ateneo de docentes narradores/as, septiembre de 2013)

Ese momento -la lectura de aquel relato *inesperado*, la presencia de compañeros/as que no formaban a parte del proyecto pero con quienes algunos/as deseaban compartir la experiencia- se convirtió en un *acto de desobediencia* que dio cuenta de la apropiación del espacio del ateneo y del dispositivo que habían alcanzado los/as docentes y las supervisoras-coordinadoras. Desobediencia ante una serie de decisiones que creíamos haber tomado de forma democrática como equipo de coordinación general pero que no habían terminado de ser consensuadas con todos y todas los/as allí presentes. Desobediencia como modo de hacer presentes sus voces y de sostener sus autorías. Desobediencia como forma de conmovier a quienes estábamos allí y, de algún modo, al dispositivo que se repiensa y reconstruye en cada ensayo, en cada puesta en escena.

En el ateneo del año 2013 los relatos de experiencias pedagógicas tuvieron su primera publicación. Vendrían otras pero ese día sería cierre de un proceso y comienzo de otros, sería huella en cada uno/a de los/as presentes. “No fue un lugar más” decía una de las coordinadoras días después de ese encuentro. Ese día la intimidad de un encuentro multitudinario logró poner al desnudo aquellas experiencias pedagógicas que hasta ese momento conocían -cuidaban y colaboraban en su producción- los colectivos de docentes narradores/as y mucho antes sólo guardaban en la memoria sus protagonistas. Ese ateneo fue ocupado por los y las docentes narradores. Ocupar desde la perspectiva de quienes tiene los pies en la tierra y se ven influenciados por el medio en que están y a partir de allí recrean su yo (Pineau, 2010).

4.3.2.b El Congreso Pedagógico: su tercera edición

Como instancia de construcción colectiva de conocimiento entre docentes, directores/as, supervisores/as y miembros del equipo de gestión de la JRE3, el Congreso Pedagógico de La Matanza tenía una historia por mucho anterior al caso estudiado en esta tesis.

Hicimos una reunión con algunas inspectoras referentes y Mónica contó la experiencia, a todos nos pareció que ese podía ser, que [el congreso] era la forma de que los docentes empezasen a sentir que tenían protagonismo en la Región (...) La primera organización fue compleja porque nosotros...todo el mundo quería...estaba esta discusión de la narrativa o la ponencia o la conferencia. Y entonces ésta fue la primera gran discusión, todos estaban mucho más acostumbrados a la ponencia que a poder escribir y contar desde uno mismo la experiencia. Hicimos todo el recorrido de juntar con la gente, de explicarle, de que ellos hagan su primer relato y empezamos a tener los encuentros de pre-congreso. Donde la verdad, nos habíamos quedado asombrados de todo lo que había, de todo lo que la gente le estaba poniendo a este congreso de narrativas. La verdad que superó nuestras expectativas porque nosotros pensamos en darle protagonismo al docente pero después movilizó tanto la actividad, que realmente, fue...los dos días de congreso fueron tan intensos. Lo que pasaba en las aulas, cuando cada uno leía su narrativa, lo que pasaba cuando salían de los grupos... porque sentían que como que querían más, porque sentían que no se podían ir sin comentar con otro lo que habían vivido y fueron relatos muy fuertes (...) nosotros nos quedamos asombrados cuando el profesor de secundaria que más o menos era el académico en esa disciplina, estaba con el maestro de inicial revisando la narrativa y nada...no puede ser...era muy fuerte. (Primer entrevista a Mari, Jefa Regional, agosto de 2013)

El primer Congreso Pedagógico de La Matanza tuvo lugar en el año 2011. Tal como relata la Jefa Regional, implicó para ella y su equipo construir un espacio desde cero, diseñarlo, planificarlo, tomar decisiones, entre otras cosas, respecto a los modos de nombrar las producciones que allí se compartirían. Punto fundamental si se buscaba que las voces de los y las docentes tuvieran aquel protagonismo que en eventos académicos tradicionales se le brinda a los/as expertos/as.

El Congreso Pedagógico ya era una instancia de encuentro reconocida entre los y las docentes matanceros y matanceras cuando la DNEP en La Matanza comenzó a desarrollarse. Su segunda edición había tenido lugar en el año 2012 con una convocatoria mucho mayor que la primera (aun cuando ésta había superado ampliamente las expectativas de sus organizadores/as). Dos libros documentaban esas experiencias al publicar las producciones escritas⁸⁷ de los y las docentes participantes. El Congreso había logrado ser

⁸⁷ Dichas publicaciones, que recibían el apoyo de la Secretaría de Cultura del Municipio, eran presentadas un año después de ocurrido cada Congreso. Durante ese tiempo, el equipo de la Jefatura Regional reunía los textos presentados por los y las docentes, los editaba y aplicaba diseño para ser impreso y entregado a cada autor/a en la siguiente edición del evento. En los dos primeros libros, los escritos recibieron el nombre de “ponencia”

reconocido como espacio para el intercambio de diversos mundos escolares y saberes pedagógicos entre maestros y maestras de todos los niveles y modalidades.

La verdad que para La Matanza lo fuerte de esto, fue este entrecruzamiento que se dio entre niveles y modalidades pudiéndose escuchar y lo otro que fue fabuloso...cómo todos se animaron a escribir. Sobre todo porque la primer gran resistencia era “Ah no, pero yo no soy de lengua”, “pero lo que yo escribo (nos decían) y ¿para qué?...después qué va a pasar con eso”. Estaban los miedos de que alguien se los apropiara, algunas resistencias al principio de ser juzgados y bueno todo eso se fue venciendo en el pre-congreso cuando todos se sintieron en igualdad de poder (...) Y aquellos que resistían, ya para el segundo congreso es como que fueron bajando la guardia y dijeron “bueno, esto está bueno y está bueno que pase. (Primera entrevista a Mari, Jefa Regional, agosto de 2013)

En noviembre del año 2013, como venía sucediendo desde hacía dos años, el Congreso Pedagógico del distrito tuvo lugar nuevamente. Como venía sucediendo, la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) fue la sede del evento. Sí, una Universidad (en este caso del conurbano bonaerense) albergaba a docentes y al hacerlo reconocía en ellos y ellas voces autorizadas para decir acerca de la realidad educativa, para pensar y repensar lo que acontece en las aulas y fuera de ellas en términos pedagógicos. Una Universidad los y las recibía no para que contemplen lo que otros y otras teorizan sobre educación, sino por el contrario, para escuchar lo que ellos y ellas tenían para contar. Así lo demuestra la Directora del Departamento de Pedagogía de la UNLaM en la apertura del Congreso:

Desde la Universidad, yo, en nombre de todos mis compañeros y las autoridades les doy la bienvenida y las gracias por pensar en la Universidad como un ámbito importante para recibirlos a ustedes (...) Me parece muy importante lograr la articulación entre todos los niveles [aplausos], debemos afrontar el problema desde una mirada sistemática, reflexiva de todos los actores que intervienen en la educación (...) y tratar de generar espacios de trabajo en conjunto (...) Así que, celebro este encuentro y si tengo que pensar en palabras claves que definan este espacio diría: articulación, compromiso, trabajo en conjunto, alegría, esfuerzo y, por supuesto, lo que atraviesa este encuentro: la narrativa, la palabra, si? La palabra de ustedes como principales actores. (Discurso de apertura del Tercer

aunque, en muchos casos, su formato y contenido se relacionaba más con lo que llamamos relato de experiencias pedagógicas en el marco del Dispositivo de Documentación Narrativa.

Congreso Pedagógico, Directora del Departamento de Pedagogía de la UNLaM, noviembre de 2013)

Entonces, ¿qué significó la tercera edición del Congreso Pedagógico para la experiencia de la DNEP en La Matanza? Implicó una segunda instancia de publicación y circulación de los relatos de experiencias pedagógicas producidos en los colectivos de docentes narradores/as que se vinieron desarrollando durante todo ese año. Pero con algunas características singulares que lo diferenciaban del ateneo. En el Congreso podían participar todos y todas los y las docentes que tuvieran una experiencia pedagógica para contar, siempre que la presentaran por escrito, aun cuando no hubiesen participado del proceso que implicó la DNEP en La Matanza. La propuesta era que recibieran comentarios a sus relatos por parte de docentes narradores/as y coordinadoras (participantes de la DNEP en La Matanza) con el objetivo de reflexionar sobre su escrito e invitarlo/a a sumarse en próximas experiencias del dispositivo. En este marco, los y las docentes narradores y narradoras que habían construido su relato de manera colaborativa a lo largo del año, así como las coordinadoras veían ese proceso reconocido durante el Congreso. Para ellos y ellas no era lo mismo haber atravesado esa experiencia de escritura y re-escritura mediada por las lecturas, las interpretaciones, los comentarios y las conversaciones de otros/as, que hacerlo en soledad. Diferencia que se hizo sentir en el evento y que los y las docentes narradores/as y las coordinadoras portaban con orgullo.

La DNEP en La Matanza fue central en todo el Congreso Pedagógico. Pero es posible advertir que cobró especial importancia en un momento muy particular del evento.

Un aplauso ininterrumpido se escucha en todo el salón. La mesa de apertura del Congreso Pedagógico había finalizado. Observo que Mari, la Jefa Regional, toma el micrófono que se encontraba a un costado del escenario y utilizaba una de sus colaboradoras para moderar el encuentro. “Bueno, antes de que sigamos...bueno terminamos todos muy emocionados y un poco cuando hace un rato decía María (haciendo referencia a la Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires) “elegí estar acá”, es porque movió toda su agenda para estar en Matanza y eso hay que destacarlo [aplausos]. Esto es lo mismo que les pasa a ustedes cuando organizan un acto en la institución. Todo a pulmón. Estamos con el cableado, el banner, en conseguir los recursos, para hacer algo que valga la pena, para que ustedes puedan tener un certificado y nosotros llamamos a uno, llamamos a otros y queremos que los especialistas estén porque nos parece que es importante porque implica acercar lo que muchas veces hemos leído y el hecho de estar en contacto con

quienes están todos los días en las escuelas tendría que darle al doctor o al académico un plus...y de esto que digo me hago cargo yo...convocamos hace dos meses a [Nombre de la persona], armamos una agenda para que pudiera estar, le pusimos un auto para que llegara y hace unos instantes canceló su participación. El Congreso se hace igual con [Nombre de la persona] o sin [Nombre de la persona]!!! [Aplausos, ovaciones] Por eso ahora van a subir Mariana (miembro del equipo de la JRE3) con compañeras a contar una experiencia que construimos desde la Matanza!!! [Aplausos, ovaciones].

Inmediatamente suben al escenario varias de las supervisoras que habían llevado adelante la coordinación de los colectivos de docentes narradores/as. Se las nota muy emocionadas. En las pantallas se observa una diapositiva que tiene por título “El Relato de Experiencias Pedagógicas y los procesos de Documentación Narrativa en la Enseñanza”. Las inspectoras se disponen a comenzar a contar la experiencia de la DNEP en La Matanza. (Notas de campo, tercer Congreso Pedagógico de La Matanza, noviembre de 2013)

De alguna manera la ausencia de el/la *especialista* fue resignificado. El silencio de quien no está, fue oportunidad de “decir” para las supervisoras-coordinadoras de la DNEP en La Matanza. Esas voces que en tantas oportunidades fueron ecos (o menos que ello) en las teorías educativas (Hargreaves, 1998), cobraban fuerza en este espacio. ¿Había allí espíritu de revancha? Puede ser. Pero fundamentalmente aparecía en ese episodio el proceso de desplazamiento y reposicionamiento de docentes y supervisoras que se mostraban conscientes del poder de sus voces, de aquel conocimiento producido, de aquella experiencia transitada y sostenida en el tiempo. Se construía allí, mejor dicho, ellas y cada una construían en ese instante el relato de su reposicionamiento como sujetos de conocimiento y de cambio, como sujetos de su propia formación y como sujetos que intervienen activamente en el campo pedagógico.

4.3.2.c El comité editorial

En particular me interesa hacer hincapié en la centralidad de la experiencia que describiré en las próximas líneas como una instancia de formación y transformación respecto a lo que veníamos transitando en la DNEP en La Matanza. Evidentemente esta nueva etapa es parte del proceso que la antecede y configura su continuidad cronológica. Aun así, supone la configuración y negociación de nuevas condiciones técnico-políticas, metodológicas, así como, la resignificación de las posiciones de quienes participamos.

Me refiero a la conformación de un comité editorial cuyo comienzo tuvo lugar desde fines de 2013 y hasta fines de 2015. Tal como describí en el capítulo tres de esta tesis, los comités editoriales, en el marco del dispositivo de documentación narrativa, fueron pensados con el propósito de que el colectivo de docentes narradores/as defina criterios vinculados a la inscripción pública de sus documentos narrativos. En este caso dicho proceso se llevaría adelante respetando el carácter co-participado ideado originalmente en el dispositivo.⁸⁸

La propuesta era publicar un libro con referato en la Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, como parte de la colección “Narrativas, Autobiografías y Educación”⁸⁹ de La Red. Luego del proceso transitado a lo largo del año 2013, después del ateneo, de haber recibido los ochenta y nueve relatos de experiencias pedagógicas producidos y a pocos días de concretarse el Tercer Congreso Pedagógico, las coordinadoras junto al equipo de la JRE3 expresaron el deseo de continuar con la experiencia y, fundamentalmente, de llevarla a otros ámbitos para su difusión entre docentes, estudiantes de profesorado, funcionarios/as de la educación, entre otros/as. Es así como surge la idea de crear el comité editorial.

⁸⁸ En proyectos previos al caso de esta tesis llevados adelante por La Red se han ensayado experiencias de comités editoriales. No obstante, en algunas de ellas no pudo ser sostenido en el tiempo, mientras que en otras, fue conformado por investigadores/as formados/as y en formación del equipo de La Red sin la participación de coordinadores/as de colectivos de docentes narradores/as y/o referentes políticos, institucionales o comunitarios, según el caso.

⁸⁹La colección “*Narrativas, autobiografías y educación*” se constituye en una serie de libros de autores/as y compilaciones de artículos de distintos investigadores/as del país, América Latina, Estados Unidos, Canadá y Europa, que tiene como propósito generar y promover un espacio de intercambio académico innovador y altamente especializado entre los diversos grupos de investigación educativa del país y de América Latina que vienen llevando a cabo proyectos y líneas de indagación desde una perspectiva narrativa y autobiográfica. Sus objetivos específicos se orientan, precisamente, a difundir, publicar y poner en circulación resultados de investigaciones, estados del arte, indagaciones, ensayos y discusiones teóricas y metodológicas, con el fin de promover el despliegue de la investigación narrativa y autobiográfica como comunidad de prácticas y discursos académicos; propiciar comunicaciones, análisis y debates entre sus miembros, y estimular el desarrollo del enfoque narrativo y autobiográfico en los diferentes trayectos formativos de los estudios del posgrado universitario. Concebida desde una perspectiva intercultural, la colección reúne textos bajo la forma de relatos, ensayos, trabajos de investigación que confirmen la diversidad – geográfica, histórica, teórica– de situaciones, de abordajes y de puntos de vista. Hasta el momento de realización de esta tesis la colección se compone de los siguientes libros:

Delory-Momberger, C. (2009) *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Passeggi, M. da C. y Clementino de Souza, E. (Orgs.) (2010) *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Alliaud A. y Suárez D. H. (2011) *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Murillo Arango, G. J. (Comp.) (2015) *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Ahora bien, ¿quiénes serían parte del comité? La propuesta se comenzó a esbozar en el último Seminario-Taller para coordinadoras. Allí varias de ellas se mostraron interesadas en la iniciativa. Como equipo de coordinación general expresamos la importancia de contar con disponibilidad para asumir la lectura de los casi cien relatos de experiencias pedagógicas, así como, para participar de las reuniones previstas. De todos modos preferimos que la definición de quiénes participarían del comité surja de un acuerdo entre la coordinadoras y la Jefa Regional.

Estábamos comenzando a planificar esta nueva etapa del proyecto cuando recibo un correo electrónico por parte de una de las coordinadoras. Era Sofía, directora de nivel primario. Una coordinadora muy presente, siempre asistía a los encuentros y sostenía el proceso de escritura de sus cinco docentes narradoras. El motivo del mail era manifestarme su interés en el comité editorial: “Te escribo luego de la reunión de ayer para hacerte llegar mi entusiasmo y mi disponibilidad, si así lo consideran, para sumarme al trabajo planteado de edición del libro”. Sofía, la misma que en una charla informal me había confesado que el primer día del Seminario-Taller se preguntó: “¿qué hago yo acá junto a tantas supervisoras?” y que había sentido la incomodidad de algunas inspectoras por su presencia. Ella, me escribía a mí. No al equipo de la JRE3. ¿Quizás porque pensaba que al comité editorial debía llegar haciéndose el lugar que desde la supervisión no le daría? ¿Quizás porque habiendo transitado todo un año de trabajo junto a las inspectoras aun sentía la incomodidad que su presencia (aparentemente) provocaba? No es mi intención descifrar ese episodio pretendiendo alcanzar alguna verdad que se esconde por detrás. Hasta aquí recupero lo que esa directora decidió decir acerca de lo que sentía y experimentaba. Hasta aquí el momento en el que el comité tuvo su primera integrante: Sofía.

Finalmente, del comité participaron seis coordinadoras de colectivos de docentes narradores/as que habían sido parte de la DNEP en La Matanza (cinco supervisoras⁹⁰ y una directora) y tres investigadoras en formación de La Red. La coordinación general del proceso estaba a cargo de Mari, la Jefa Regional, y el Dr. Daniel Suárez. Entre todos y todas consensuamos que los encuentros serían mensuales y entre reunión y reunión llevaríamos adelante el trabajo de lectura y análisis de los relatos de experiencias pedagógicas.

⁹⁰ Una de las coordinadoras, Ana, que había comenzado la DNEP en La Matanza siendo directora de nivel inicial obtiene el cargo de supervisora en el transcurso del año 2014, mientras se desarrollaba la experiencia del comité editorial.

El encuentro inicial para comenzar a delinear el trabajo conjunto, se pautó para mediados de octubre de 2013. La sede fue el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Allí concurrieron cuatro supervisoras (Gladys, Ana, Marta y Mónica), Sofía (directora), Mari (Jefa Regional) y Mariana (asesora de la JRE3). Como miembros de La Red (y, por supuesto, de la UBA) asistimos: Daniel, Cora, Gabriela y yo. Aquel día todas y todos tuvimos en claro que el comité tendría tres objetivos: en primer lugar, construir y llegar a acuerdos en torno a los criterios de publicación de los textos que se incluirían en el libro; en segundo lugar, llevar adelante un proceso de análisis e interpretación de las producciones escritas; por último, elaborar el proyecto de publicación que sería presentado a la Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Cada uno de esos objetivos implicaba un enorme desafío y en esa primera reunión comenzamos a vislumbrarlo.

Daniel plantea que el comité editorial debe funcionar como un “tercero”: “lee el material, analiza en base a ciertos criterios que debemos definir y solicita a los autores modificaciones en el texto. O incluso podemos decidir no publicar alguna narración. Ese es el trabajo del comité. Con el libro de Matanza tengo entendido que es diferente, no? (el grupo de La Matanza asiente con la cabeza) se ponen en valor y en circulación todos sin mediar una selección.

Mari, menciona que están avanzando en ese sentido y relata: “En el primer libro buscamos generar confianza en los docentes y no establecimos criterios ni seleccionamos los textos. Se publicaban todos, esa fue la decisión. Queríamos que participen, por eso lo hicimos. En el segundo nos pasó que aparecía gente con el relato el día de la presentación y nos reclamaba que lo había enviado y no lo incluimos. Y hasta tuvimos que hacer una nueva edición para incluirlos. Se nos fue de las manos. Ahora pusimos criterios pero hay gente que no quiso mandar nada. Es que queremos marcar la diferencia con respecto a la gente que vino trabajando con los coordinadores. No es lo mismo”.

Mariana, sostiene que es importante definir criterios pero hay que ser cuidadosos y plantea firmemente que todos los niveles y modalidades tienen que estar representados así como los territorios de La Matanza. Todos y todas advertimos la importancia de ese primer criterio a la hora de seleccionar los relatos.

Marta apoya la propuesta de Mariana y plantea un interrogante: ¿Qué sucede cuando hay relatos que sostienen cuestiones indebidas? (Memoria de la primera reunión del comité editorial, octubre de 2013)

Lo que sucedió después de esa pregunta fue una larga conversación en torno a la responsabilidad que tenían sobre sus producciones los/as docentes autores/as en esa instancia del proceso, la tarea de las coordinadoras y del colectivo al momento de acompañar y guiar reflexiones pedagógicas y la posición del comité editorial de *cuidar* a los/as narradores/as al momento de definir los relatos a ser publicados.

Resulta interesante analizar los sentidos que aparecieron en aquella reunión alrededor de los criterios de publicación. Por un lado, la postura de construir criterios que abarquen a todas las voces. En ese sentido, los relatos de experiencias pedagógicas eran valorados como registros de los heterogéneos territorios del Distrito al dar cuenta de vivencias educativas situadas, ancladas en su contexto. Se configuró, de este modo, una premisa que se mantuvo durante todo el proceso: el libro debía garantizar que los diversos suelos donde acontece la escolaridad en La Matanza tengan lugar para contar su historia. Por otro lado, se configuraba la noción de criterio de publicación como aquello que “delimita” lo debido, de lo *indebido*, lo publicable de lo que no. Y este sentido se reforzaba al tener en cuenta que habría un “otro” externo al proceso que debía aprobarlo: La Universidad. Esto implicaba consensuar y discutir criterios de validez y viabilidad con el campo académico. En líneas generales, los criterios de validación y publicación de los circuitos académicos establecen requisitos tanto de forma como de contenido que dan cuenta de cómo se piensa el texto, cómo se define su producción y cómo se concibe el conocimiento. Esto volvía el proceso de elaboración del libro un verdadero desafío porque implicaba tener en cuenta los requisitos de la editorial de la Facultad⁹¹ sin abandonar la importancia que tenía para el proceso que los/as docentes narradores/as sean reconocidos/as como autores/as de sus textos y no meramente nombrados como fuentes de investigaciones.

Con estos primeros interrogantes y dimensiones del trabajo por seguir construyendo, acordamos que era necesario sistematizar el corpus de relatos de experiencias pedagógicas. Para el mes de octubre seguíamos recibiendo narrativas que nos hacían llegar las coordinadoras y resultaba importante organizar el material por nivel educativo y/o modalidad, coordinadora y autor/a. Dicha tarea la asumí con mis dos compañeras de La Red

⁹¹ En líneas generales, los criterios de validación y publicación de los circuitos académicos establecen requisitos tanto de forma como de contenido que dan cuenta de cómo se piensa el texto, cómo se define su producción y cómo se concibe el conocimiento.

y la presentamos al resto de las participantes del comité editorial hacia el mes de noviembre de 2013. Luego de ello, acordamos realizar una primera lectura de los relatos con el objetivo de detectar si todos cumplían con el requisito de ser un relato escrito en primera persona que cuente una experiencia y que ésta sea pedagógica. Entre las seis coordinadoras, mis dos compañeras y yo nos dividimos los ochenta y nueve relatos de manera equitativa y cuidando que nadie analice un relato de “su” colectivo de docentes narradores/as⁹². En el transcurso de un mes de una reunión a otra, nos dispusimos a la lectura de las producciones con la orientación de un protocolo de lectura, edición y análisis. Se trató de una grilla que definía como criterios de publicación, entre otros, la referencia al contexto y los/as protagonistas de la experiencia, el planteo de uno o más problemas pedagógicos, la aparición de cuestionamientos e interrogantes para la intervención, la descripción de un curso de acción en relación al “cómo lo hizo”, lo que le ocurrió al autor/a en el proceso, la provocación de preguntas pedagógicas en el/la lector/a.

A mediados de diciembre de 2013 el comité tuvo la última reunión de aquel año. Allí cada participante compartió sus lecturas de los relatos asignados. El encuentro estuvo atravesado por un interrogante que se volvió central para el proceso: *¿Qué queremos publicar?* El debate comenzó por definir si era posible publicar una selección de relatos y, al mismo tiempo, elaborar un escrito que analice e indague los temas que aparecen en todo el corpus de narrativas. Así mismo, conversamos e interpelamos nuestras miradas a la hora de elegir los relatos que resultaban *con potencial* para ser publicados: *¿los elegimos porque narran prácticas correctas/felices? ¿Podemos/querramos publicar historias no tan felices/no tan correctas?* Buscamos comenzar a distinguir las narrativas que serían publicadas con el nombre y apellido del autor/a de aquellas que serían fuente de análisis e interpretación para la escritura de un capítulo a tal fin con la autoría del comité editorial. Advertimos que se necesitaba una segunda lectura de algunos relatos que calificamos como *dudosos* en tanto podrían ser parte de la publicación si el autor/a accedía a realizar algunas modificaciones sugeridas por el comité⁹³. También detectamos que algunos/as docentes narradores/as

⁹² Las coordinadoras mostraron durante todo el proceso un especial “apego” por los relatos producidos por los y las docentes de sus colectivos por lo que era esperable que les resultara difícil tomar la decisión de no publicar alguno de ellos. De hecho, sucedió en más de una oportunidad que las coordinadoras buscaban “defender” las narrativas de su colectivo ante la posibilidad de no ser incluidos en el libro.

⁹³ Estas modificaciones, en su mayoría, tenían que ver con la reducción de la extensión del relato.

escribieron ensayos o planificaciones pero no relatos de experiencias pedagógicas⁹⁴. En vistas a continuar al año siguiente el proceso de armado del libro, nos dimos el verano para avanzar con la lectura de todas las narrativas y definir cuáles formarían parte del libro.

Hacia principios de 2014 pudimos organizar los textos en tres categorías: *Descartados*: aquellos escritos que al no ser relatos de experiencia pedagógica, quedaron por fuera del corpus destinado a ser analizado o publicado; - *Analizables*: se trató de aquellos relatos que se tomaron como insumo para el capítulo de análisis de la publicación porque presentaban temáticas interesantes para dar cuenta de la realidad educativa de La Matanza pero no serían publicados en su versión completa debido a que se requería un trabajo de edición muy extenso que no se correspondía con los tiempos previstos; *Publicables*: nos referimos de esta manera a los relatos que serían publicados en el libro. Luego de varias lecturas entre todas las integrantes del comité se definió que serían veintiocho los relatos que se publicarían en forma completa. Dichos relatos cumplían con los criterios solicitados por la JRE3 desde un comienzo del proceso: alcanzar la representatividad de todo el territorio matancero, así como, sus niveles educativos y modalidades. A partir de allí, el trabajo sería profundizar la lectura para analizar, tematizar y construir hipótesis interpretativas del corpus de narraciones. Con este propósito, nos dividimos en tres grupos de trabajo, cada uno con dos coordinadoras y una investigadora en formación de La Red. Los tres equipos elaborarían una propuesta de análisis de las veintiocho narraciones que luego podrían en común al resto del comité.

El proceso de escritura de las tematizaciones⁹⁵ de los relatos de experiencias pedagógicas tuvo una duración de tres meses. En ese período de tiempo los grupos trabajaron sobre el análisis de los relatos de manera autogestionada. Organizaron sus encuentros presenciales y virtuales para llevar a cabo la tarea y produjeron de manera colaborativa un escrito que presentaron luego al resto del comité editorial. Yo también me

⁹⁴ Para más detalles de las características de un relato de experiencia pedagógica ir al capítulo tres de esta tesis.

⁹⁵ Construir tematizaciones pedagógicas a partir de los relatos de experiencias supone percibir y reconocer asuntos, cuestiones, problemáticas que emergen de los textos y que con anterioridad no solíamos advertir pese a que ya existían, o bien no teníamos herramientas para nombrarlos en su especificidad. Por ello, tematizar demanda percibir, reconocer y nombrar de otro modo las decisiones, propósitos, intenciones, perspectivas y sentidos que en los relatos dan cuenta de las particularidades de las prácticas situadas de los/as participantes. Tematizar no consiste en aplicar categorías teóricas externas a los relatos para intentar justificar o explicar lo que allí se narra. Tampoco se trata de juzgar la experiencia narrada o las decisiones del/la autor/a. Por el contrario, el trabajo de tematización sostiene que las conceptualizaciones surgirán de la lectura e interpretación co-participada de los relatos. (Suárez, 2007; Dávila, 2014)

involucré en este proceso y lo compartí con Adriana, supervisora de la modalidad de educación física, y Sofía, directora de nivel primario.

Luego de ese trayecto, como equipo de coordinación general elaboramos un escrito que buscó reunir los ejes de análisis construidos por los tres grupos mencionados anteriormente. Llegados/as a esa instancia, surgió la propuesta de invitar a los y las docentes narradores y narradoras de aquellos veintiocho relatos seleccionados a un ateneo. El objetivo era compartir con ellos y ellas el trabajo realizado por el comité editorial, contarles acerca del libro, que autoricen la publicación de sus textos y recibir sus apreciaciones acerca de las tematizaciones construidas. La jornada fue significada como un *encuentro entre los y las autores y autoras de relatos de experiencias pedagógicas y el comité editorial*, tal como fuera descrito en la gacetilla de invitación. Pensar en cómo convocar a los/as docentes narradores/as llevó varias horas de conversación. Finalmente, concluimos que una buena forma sería hacerlo a través de las coordinadoras que también participarían del ateneo. A diferencia de la experiencia del 2013, en esta oportunidad la sede del encuentro fue la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

El 15 de septiembre del año 2014 tuvo lugar el segundo ateneo en el marco de la DNEP en La Matanza. La agenda de trabajo, que pensamos junto a mis otras dos compañeras de La Red, consistió en un primer momento de *mini* ateneos para la lectura de los relatos de experiencias e intercambio de comentarios entre los y las docentes narradores y narradoras. Y en un segundo momento, de puesta en común en plenario de las tematizaciones construidas en el marco del comité editorial y de las conversaciones ocurridas en los *mini* ateneos. Ese encuentro se configuró como otro hito importante para la experiencia.

Los/as veintiocho docentes narradores/as se mostraban agradecidos/as de haber sido invitados/as a la *Universidad de Buenos Aires* y nos manifestaban su emoción por formar parte de la futura publicación. Incluso días antes de que el ateneo tuviera lugar, una coordinadora me expresa lo siguiente a través de un correo electrónico:

Te cuento de paso que estuvimos llamando a los veintiocho narradores para chequear que les haya llegado la convocatoria y están todos muy emocionados por haber sido seleccionados en este trabajo. Elsa, una de mis narradoras es una señora grande que me

dijo que se siente muy honrada y que para ella es un premio y un reconocimiento por todos sus años de carrera. Otra de las narradoras, Karina (...) también me contó que ya está escribiendo para el congreso de este año, ella que pensaba que nunca iba a poder escribir una narrativa...La verdad que son logros muy importantes para los docentes! (Gladys, en aquel momento inspectora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y coordinadora de un colectivo de docentes narradores/as)

El ateneo de 2014 resultó una jornada sumamente movilizadora en la que las participantes del comité editorial pudimos compartir con los/as docentes narradores/a el trabajo de análisis construido a lo largo de varios meses. Fue movilizador fundamentalmente para los/as docentes devenidos/as en autores/as que vieron reconocida su palabra, su posibilidad de decir y reflexionar acerca de los saberes que construyen día a día en la tarea docente. Ese reconocimiento se plasmaría en un libro donde estarían sus nombres y apellidos. Un libro editado por la UBA. Eso era sinónimo de orgullo para ellos y ellas y así nos lo hicieron saber durante todo el encuentro.

Luego de ese día, después de haber considerado los comentarios que los/as docentes narradores/as hicieron a las hipótesis interpretativas que el comité editorial había elaborado, pensé y pensamos como equipo de coordinación general que el libro estaba más cerca de ser concretado. Pero me (y nos) equivocaba(mos). Faltaría un año más de conversaciones, debates, discusiones, negociaciones y renegociaciones. Fue una llamada que recibí la que me indicó que el proceso no podía darse por terminado. Días después de enviar una copia del capítulo de análisis de los relatos a la Jefa Regional, recibo un mail de una de las coordinadoras adjuntando un nuevo archivo con modificaciones *importantes* según me indicaba en el cuerpo del correo. Minutos después me llama una de las asesoras de la Jefatura. Me explica que era fundamental que se tuvieran en cuenta los cambios propuestos porque ciertas afirmaciones del documento comprometían el trabajo de la Jefatura en una *coyuntura política compleja*. Debo admitir que tanto el llamado como el mail junto a un archivo que incluía cambios sustanciales al escrito, me impactaron. Quedé inmovilizada. No fue sencillo comprender lo que había sucedido después de casi un año de trabajo en relación a ese análisis para que cerca del final del proceso el equipo de laJRE3 solicitara tantas modificaciones. Quizás ¿era “el final” para mí, para nosotros/as como equipo de coordinación general pero no para ellas? ¿Estábamos arrogándonos el derecho de definir

cuándo se terminaba el trabajo colaborativo sin contemplar lo que el equipo de la JRE3 pensaba al respecto? ¿Cuál era la coyuntura política que no estaba/estábamos interpretando, comprendiendo? Posiblemente se trataba de los primeros meses de un año electoral en nuestro país⁹⁶, de los cambios de gestión provincial y local que ello podría implicar y la necesidad de consolidar un trabajo de varios años sobre la Región Educativa a su cargo.

Pero ¿qué eran esas cuestiones que el equipo de la Jefatura Regional configuraban como *inadecuados*? A lo largo de las tres reuniones e intercambios virtuales que mantuvimos durante el año 2015, fuimos desandando aquellos sentidos que resultaban *incomodos* para algunas de las coordinadoras y miembros de la JRE3. No es sencillo dar cuenta de ese proceso dado que no ha sido lineal sino que, por el contrario, ha implicado un recorrido espiralado. Se constituyó en un proceso de escritura colaborativa que implicó debatir en torno a varias nociones. Y fue debate y puja por cerrar sentidos, en muchos casos, difíciles de capturar.

Fueron apareciendo diversas tensiones. Una de ellas tuvo que ver con la posición que cada uno/a de los/as participantes del comité editorial ocupaban en el campo pedagógico. En relación con ello las coordinadoras plantearon que debían *resguardar* lo que era publicado en el libro por el desempeño de su cargo en el marco del Estado y porque debían *responsabilizarse* ante *sus* docentes narradores/as y sus producciones.

En términos de producción intelectual yo formo parte del equipo de la Regional Tres. Aunque escriba sobre otra cosa, desde los bordes, siempre firmo como inspectora de la Región Educativa Número Tres porque es mi escenario, mi territorio (...) Ahora, a la hora de responsabilizarme por la experiencia o de co-responsabilizarme, porque siempre están mis jefe, lo que estamos planteando es: qué construimos en términos de sentidos de ese análisis. Nosotras, con las posiciones docentes que ocupamos, sea de inspectoras, sea de Regional nos responsabilizamos por cómo nombramos esto que construyeron nuestros docentes y que relataron. Y esto es lo que tiene una carga terrible (...) Mi profesora de especial que escribió el relato del campamento, para llevarte al terreno del laburo concreto, cuando aparezca la palabra “normal”, me va a decir 'dónde estabas vos, aunque yo no estuve, cómo no pude interpelar cómo nombramos la discapacidad, la diferencia y las

⁹⁶ Me refiero al año 2015, en el cual los/as ciudadanos/as argentinos/as debíamos elegir democráticamente a las autoridades que nos gobernarían en los siguientes cuatro años. La elección parecía dirimirse entre la continuidad del modelo de gestión peronista que había estado en el poder los últimos doce años o la asunción de una nueva alianza de tradición neoliberal.

distintas presencias' . (Adriana supervisora de la modalidad de educación física, reunión del comité editorial, abril de 2015)

Lo que siguió a partir de ese momento puede ser significado como una búsqueda hacia la construcción de un lenguaje o lenguajes comunes. El desafío estaba en encontrar formas de decir en las que lo común de ese colectivo esté representado. De algún modo el proceso implicaba construir un discurso en el que nos articulemos y donde nuestras diferencias se vean reconfiguradas. En palabras de Santos (2006), podríamos decir que nos embarcamos en un proceso de traducción “es traducir saberes en otros saberes, traducir prácticas y sujetos de unos a otros, es buscar inteligibilidad sin canibalización, sin homogeneización” (p. 32).

El proceso fue largo. En cada encuentro nos detuvimos a pensar y repensar frases, conceptos, palabras más cercanas a lo que los y las docentes escribieron en sus relatos, así como, palabras más cercanas a nuestras interpretaciones sobre aquello. Dado que el lenguaje no es inocuo sino que interviene en la producción y reproducción del mundo y nuestra manera de concebirlo, el proceso que nos dimos en el comité nos interpeló en tanto, implicó problematizar las formas de nombrar con las que cada una llegaba. Formas de nombrar, que al ser siempre devenir, no lográbamos capturar en un solo sentido. No es el objetivo de esta tesis dar cuenta de todos y cada uno de los debates que tuvimos en ese trayecto pero si resulta importante traer aquí uno de ellos por la profundidad del análisis que alcanzamos y por el aprendizaje que pudo dejar en mí, y creo, que en cada una de las personas que estábamos allí.

La conversación que transcribo a continuación ocurre en el marco de una de las reuniones del comité editorial en la que teníamos por tarea la escritura de un documento de análisis e interpretación de los relatos de docentes narradores/as. Debatíamos en torno a uno de los apartados: “El proyecto entre lo emergente y lo curricular” que buscaba reconstruir los sentidos asociados a los proyectos pedagógicos de los que daban cuenta los/as maestros/as en sus narraciones.

I1⁹⁷: ¿Ustedes proponen poner “El proyecto: lo emergente en lo curricular” como título? Estaba escrito “El proyecto entre lo emergente y lo curricular”.

Gladys: Sí, por eso que te decía Adriana al principio: lo emergente conforma la práctica curricular. Habría que decirlo de otra manera.

Mariana: Habría que ver qué idea de currículum se entiende, no?

Adriana: Claro. Es que los 28 relatos no están adentro o fuera del currículum sino que todos tienen basamentos curriculares.

I1: Lo emergente lo habíamos pensado como aquellas situaciones singulares que el currículum no toma tal cual, por ser algo del orden de lo inesperado. Por ejemplo, como un relato que habla de un proyecto que se armó en torno a la muerte de un alumno.

Mónica: Pero tiene otras cuestiones más abarcativas que lo incluyen

I1: Bien, y desde ahí se trabaja entonces?

Adriana: En este núcleo planteamos el proyecto como forma de planificación pa pa pa pa de la intervención pedagógica. Hasta ahí vamos bien pero después dice “en ocasiones éstos [los proyectos] anclan en el currículum prescripto y en otros no”. Esto no pasa.

Gladys: No

Mónica: No

Adriana: El currículum no es solamente prescriptivo. Además es paradigmático, relacional. Es precisamente humanista, el de la provincia de Buenos Aires es relacional porque relaciona no solamente los contenidos entre sí sino algo episódico que se convierte en contenido pedagógico a abordar en el marco de un proyecto planificado por la escuela.

I1: Entonces la palabra emergente, ¿se deja o se saca?

Gladys: El currículum prevé emergentes porque todo el tiempo hay emergentes en la escuela.

I1: Claro. Por eso ustedes proponen poner “lo emergente en lo curricular”

Gladys: entonces esa frase que dice Adriana hay que sacarla porque es incorrecta.

I1: Sí sí, totalmente.

I2: Igual podríamos no hablar del currículum porque la intención del aparatado es poner en valor que los relatos hablaban de los proyectos como forma de intervención. El título podría ser “los proyectos en la escuela” y estaría bien.

Gladys: Sí, también.

Mónica: A mí me parece que nombrar lo emergente en el currículum es una idea potente porque los proyectos surgen a partir de situaciones emergentes.

Mariana: Y te borra el límite del afuera y el adentro.

⁹⁷ I: Investigadora

Adriana: Lo interesante es qué eligen los docentes de lo curricular para abordar esos emergentes, ¿se entiende? No se contraponen. De lo emergente sale una elección del colectivo docente que elige cómo abordarlo diseñado en clave proyecto.

I1: Es interesante la idea de currículum abierto, flexible.

Mariana: Sí pero todavía me parece que queda en el plano teórico. Hay algo, esperate (sic)...que puede...que es una decisión.

Adriana: ¡Exacto!

Mariana: Para mí la palabra emergente tiene que estar pero la clave está en la decisión de tomarlo porque yo puedo decidir omitirlo.

I2: Claro hay algo de la decisión de ese colectivo docente de tomarlo.

Mariana: para que sea proyecto pedagógico.

Adriana: Exactamente.

Mariana: Ahí está la clave también de cómo cada nivel puede apropiarse y trabajar ese emergente.

I1: Muy interesante.

Gladys: Bueno, pero estamos reescribiendo el texto de nuevo.

I1: Si pero es valioso todo lo que conversamos. Con todo lo que anotamos podemos reescribirlo. (Observación participante, comité editorial, abril de 2015)

Este debate da cuenta de la importancia que cobraban las palabras que utilizábamos para todas las que formábamos parte de comité editorial. Se evidenciaba allí que el modo de nombrar que elegíamos se relacionaba con nuestro modo de comprender e intervenir en el campo pedagógico. Las supervisoras-coordinadoras tenían claro que producíamos e interveníamos en la realidad con cada palabra que pronunciábamos. Por eso para ellas no era lo mismo decir que los proyectos pedagógicos surgían de emergentes desde los bordes del currículum que decir que los emergentes están contemplados por los lineamientos curriculares. Aquella conversación permite ver cómo las decisiones que íbamos tomando se veían tensionadas por un lado, por la cuidadosa mirada de las supervisoras-coordinadoras que buscaban que nuestros dichos se vieran amparados en los documentos oficiales y en las experiencias que ellas transitaban día a día en las escuelas y, por otro lado, por los sentidos que los/as docentes narradores/as habían construido en sus relatos. Todo indicaba que las definiciones no lograrían diluir dichas tensiones y en ello radicaba lo complejo del proceso. En este diálogo lo que estaba en juego era la definición de currículum que teníamos cada una, la que aparecía en los relatos de docentes narradores/as, la que construía la normativa y la que podíamos producir como grupo después de un largo proceso de traducción.

En este fragmento de una de las tantas reuniones del comité editorial, es posible advertir el proceso de construcción y reelaboración de las formas de nombrar acerca del territorio educativo matancero que transitamos colectivamente. Un proceso que implicó negociaciones de sentido que, tal como plantea Laclau (1996), resultó en una transformación identitaria para quienes conformamos esa cadena de equivalencias. El comité editorial fue la condición de posibilidad de un texto que ninguna de las participantes podría haber escrito por separado. Fue una instancia de co-formación en la medida en que nos co-transformamos y pudimos construir lo común en la diferencia.

4.3.3 De un final inesperado

Hacia mediados del año 2015 contábamos con uno de los capítulos del libro en su versión final. Se trataba del texto que reunía el análisis de los relatos y que había sido producido colaborativamente entre los miembros del comité editorial. Sin embargo, la concreción del libro completo estaba demorada. En el índice que alguna vez habíamos imaginado se incluían los comentarios de, al menos, dos investigadores/as externos/as al proceso con la idea de que nos dejaran su mirada, lectura y análisis. También habíamos proyectado un capítulo escrito por Daniel y Mari que incluiría interpretaciones acerca del proceso de coordinación de la experiencia. Estas escrituras requerían nuevos acuerdos y, fundamentalmente, tiempos que parecían no estar dados.

En noviembre de 2015, la Jefa Regional nos comunica que había tomado la decisión de jubilarse. A pocos días de que asumiera un nuevo partido político la conducción de nuestro país⁹⁸ y con muchos años de ejercicio de la docencia y la gestión educativa, Mari decidía seguir otros rumbos. Por supuesto que esa “decisión” resultaba la única salida posible teniendo en cuenta que sería la nueva conducción de la cartera educativa provincial quien asignaría al próximo/a jefe/a regional.

Este hecho marcaba la despedida de quien era la conductora de la DNEP en La Matanza. De quien sostuvo la experiencia y su expansión a todos los niveles y modalidades del sistema educativo matancero. De quien encabezó la toma de decisiones políticas para

⁹⁸ Me refiero a la alianza Cambiemos.

que el proyecto acontezca más allá de los sueños de un equipo de investigación universitario.

La inminente jubilación de Mari impulsó un nuevo giro en la experiencia del comité editorial. El libro, tal cual fuera proyectado, quedaba sin efecto. La alternativa: una publicación electrónica que incluiría los veintiocho relatos de experiencias pedagógicas previamente seleccionados por el comité editorial y el texto de análisis de dichas narraciones. Y así fue, en noviembre del año 2015 esa publicación fue distribuida en formato digital a los/as docentes autores/as y puesta a disposición de quien quisiera leerla y compartirla.

Fue un proceso largo e intenso con un cierre intempestivo. Cierre de la experiencia de la DNEP en La Matanza tal como lo describí en este capítulo, pues, el dispositivo de documentación narrativa continuó su curso en la iniciativa de algunas supervisoras, directoras y docentes de nivel inicial con quienes aún estamos en contacto.

De este final es posible rescatar dimensiones de análisis que encuentran relación con lo que he venido desarrollando a lo largo del texto. La primera de ellas, es aquella condición de posibilidad e imposibilidad de la DNEP en La Matanza: su contexto de enunciación. Ese contexto que hacia el año 2013 favoreció la consolidación de este proyecto, que reunió experiencias previas y sujetos predispuestos a concretarlo, se había modificado haciendo difícil su existencia bajo las condiciones que antes lo vieron construirse.

Por otro lado, si bien las condiciones institucionales y políticas para la concreción y continuidad de la DNEP en La Matanza se fueron construyendo y resignificando por todos/as los/as participantes a lo largo del proceso, es fundamental advertir que la posición que ocupó Mari, en tanto Jefa Regional, resultó imprescindible. Ella fue sostén del entramado de condiciones que garantizaron la experiencia. Así lo demuestra el hecho de que su retiro de la escena de la política educativa matancera, fue el comienzo del fin del proyecto. Esto nos habla de que los contextos de posibilidad no ocurren en el vacío sino que, por el contrario, son encarnados por quienes participan activamente de la construcción de dichas condiciones y los discursos que allí circulan.

4.4 Hasta aquí una posible reconstrucción

En ese capítulo me propuse reconstruir narrativamente el proceso que implicó la con-formación de una red de docentes, directoras, supervisoras, funcionarias/os de la gestión municipal e investigadores/as formados y en formación en el marco de la DNEP en La Matanza. Busqué trazar un posible recorrido por el caso, recuperando las voces, vivencias y experiencias que allí se entramaron.

Me interesa en este último apartado destacar algunos ejes de análisis que serán retomados en el próximo capítulo al momento de profundizar en la indagación de los modos en que las supervisoras asumen, viven, piensan y reflexionan su tarea como coordinadoras de colectivos de docentes narradores/as.

A partir de las conversaciones que acontecieron en el seminario-taller para coordinadoras, de las entrevistas narrativas que mantuve con algunas de las inspectoras-coordinadoras y de sus relatos de coordinación, me fui acercando al proceso de construcción de la posición de coordinación que las supervisoras vivieron para comprender desde allí la trama de tensiones, disputas, movimientos y negociaciones que transitaron frente a la *posición supervisiva* históricamente construida y regulada al interior de la red escolar.

La sistematización de antecedentes hacia el comienzo de este capítulo tuvo por objetivo cartografiar aquel contexto de enunciación que hizo que la DNEP en La Matanza pueda ser *dicha*, así como, el entramado de múltiples modos de apropiación por parte de los sujetos. De ese análisis se desprende la propuesta de enlazar en una serie acontecimientos locales con políticas educativas provinciales que impactaron en las regulaciones de las tareas de supervisión. Me refiero a la serie plan PEP-carta Puiggrós-Proyecto 2005 y Venezuela 2008 articulada asimismo con peculiaridades de la comunidad educativa matancera que identifiqué como *obstinación militante* por intervenir en la realidad en relación a dos ejes que movilizan el encuentro y reflexión de los/as docentes: el derecho a la educación de los niños/as, jóvenes y adultos matanceros/as y el lugar protagónico de los/as educadores/as como sujetos de conocimiento y el valor de lo colectivo para el intercambio de experiencias y reflexiones entre pares.

Por otro lado, retomando la reconstrucción de la DNEP en La Matanza es posible advertir que dicha experiencia implicó para las supervisoras deconstruir y resignificar las tareas habitualmente asumidas como parte de la inspección escolar, así como, las relaciones

con otros/as sujetos del campo pedagógico (directores/as, docentes, funcionarios/as de la gestión educativa). Estos procesos se vieron atravesados, en varias oportunidades, por instancias de tensión entre la posición de coordinación y la de supervisión escolar. Tensiones que se expresaron de diversos modos: cuando se interrogaban respecto a cómo intervenir frente a relatos que se apartaban del derecho a la educación o de los lineamientos curriculares; cuando repensaron los modos de convocatoria formal en los que habitualmente se apoyan los/as supervisores/as; o cuando pusieron en discusión los modos en que las docentes recibían sus comentarios y reflexiones sobre los relatos de experiencias pedagógicas, en tanto órdenes a cumplir más que sugerencias.

Al igual que lo que había acontecido en El proyecto en inicial, las supervisoras-coordinadoras en el marco de la DNEP en La Matanza, se constituyeron en *posibilitadoras* de espacios y *generadoras* de encuentros para la co-formación con sus pares docentes, directores/as, preceptores/as, auxiliares, bibliotecarios/as y personal del equipo de orientación. En este punto se advierte la articulación entre las posiciones al ser el lugar jerárquico que ocupan en la red escolar la condición de posibilidad de la experiencia. En este marco, la posición de supervisión, garantiza, promueve, sostiene, legitima y autoriza el dispositivo.

De algún modo, el proceso hasta aquí reconstruido habla del complejo entramado entre las múltiples posiciones que las supervisoras asumieron particularmente en DNEP en La Matanza y las que asumen cotidianamente en la red escolar y los vínculos de tensión, articulación y desplazamiento de los que las inspectoras fueron dando cuenta. En el capítulo cinco buscaré desandar tres núcleos de sentido que encuentro constitutivos de las posiciones supervisivas construidas en el marco del caso estudiado.

CAPÍTULO 5

Estar siendo supervisora, estar siendo coordinadora

En este capítulo procuro aproximarme a las posiciones que las supervisoras construyen en el marco de su participación como coordinadoras en el caso estudiado. Como posición entre otras por las que se ven atravesadas las participantes será fundamental comprender la configuración de las tareas de coordinación desde y en relación con los elementos que conforman la posición de inspección en la red escolar.

No hay única una forma de coordinar colectivos de docentes narradores/as. Existen orientaciones, pautas que pueden guiar la tarea de un/a coordinador/a en el marco del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas⁹⁹. Sin embargo, la experiencia en diversos proyectos nos ha advertido que la coordinación de dichos colectivos resulta una construcción que se resignifica junto a los y las docentes narradores y narradoras, en los seminarios-talleres para coordinadores y coordinadoras, en el proceso de escritura de sus propios relatos y a partir de y en relación con la singular historia de vida personal, educativa y profesional de quienes se embarcan en el desafío de devenir acompañantes de la escritura y reflexión pedagógica de otros y otras pares.

En el caso que estudia esta tesis, las tareas de coordinación adquieren una particular configuración al ser llevadas adelante por educadoras que se desempeñan como supervisoras y directoras en la red escolar. Con el foco puesto en las supervisoras, a lo largo de este capítulo buscaré desandar tres núcleos de sentido que encuentro constitutivos de las posiciones supervisivas construidas en el marco del caso estudiado y en relación estrecha con la coordinación asumida: coordinando superviso: un modo de estar allí; del poder jerárquico como imposición a la autoridad como construcción; ser supervisora, ser coordinadora desde la proximidad óptima o de *cómo cruzar el umbral*. Tal como ampliaré en el siguiente apartado, dichos núcleos se ven entramados de maneras diversas con la posición de supervisión escolar.

5.1 De posiciones articuladas, tensionadas y opuestas

⁹⁹ Las mismas fueron detalladas en el capítulo tres de esta tesis.

En la DNEP en La Matanza, la posición de coordinación se construye en articulación, en tensión con y en oposición a la supervisión. Para las inspectoras, la coordinación de colectivos de docentes narradores/as se vive como complemento de las tareas de supervisión y por lo tanto, se asume en articulación con éstas. Asimismo, para algunas de ellas la posición de coordinación tensiona las responsabilidades que tienen en la red escolar, por último, para otras supervisoras, la coordinación se construye y transita desde la diferencia con el “cargo” que ocupan y solo es nombrado desde los elementos opuestos que mantiene con éste.

Se trata de tres formas de asumir, vivir, pensar y reflexionar la posición de supervisión en relación con la de coordinación de las que se desprenden tres núcleos de sentido que permiten comprender los modos en que se imbrican la supervisión escolar y la coordinación de colectivos de docentes narradores/as en el caso estudiado. Las distinciones que establezco colaboran en la presentación analítica de los hallazgos de esta tesis pero de ningún modo desconocen la compleja trama de vínculos que existen entre ellas.

Las instancias de articulación entre las posiciones de supervisión y coordinación acontecen en tanto las tareas en el marco de la DNEP en La Matanza se asumen como complementarias de las que desarrollan habitualmente en la red escolar. De ahí que las distinciones entre una posición y otra se ven menos presentes y, por momentos, las supervisoras adoptan la coordinación como parte de sus modos de intervención: “Desde mi lugar, como supervisora, fui guiando los procesos de escritura y reflexionando junto a los equipos sobre la tarea realizada en el año que nos proponíamos contar.” (Gladys, relato de coordinación). Así como lo expresa Gladys, para algunas supervisoras coordinar procesos de documentación narrativa constituyó parte de la órbita de sus acciones. En ocasiones, este lugar de complementariedad que se asignó a la coordinación se vinculó a la oportunidad que la DNEP en La Matanza les otorgaba para propiciar espacios de reflexión pedagógica y acompañar procesos de formación continua.

Apuesto por proponer espacios en el que piensen “los otros”, los que tienen que entender, problematizar lo que les pasa a ellos y a sus instituciones. No es fácil encontrar la metodología para esta lógica de acción. (...)¿Qué metodología puede hacer que este gasto de energía y esta incomodidad superen un mal encuentro y sea el principio de algo nuevo? Es esto, creo yo, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Porque expresan el pensar, sentir y hacer. (Elisa, relato de coordinación).

Pero a mí me parece, nuevamente, que cuando nosotros laburamos con los maestros necesitamos que nos cuenten sobre sus prácticas, independientemente de las narrativas. Entonces siempre estamos tomando la palabra del otro, tenemos un ejercicio sobre eso. Porque si no, no se animan a decir que tal cosa no la saben enseñar o que hacen tal práctica. (Gladys, grupo de discusión, noviembre de 2013).

De este modo, la posición de coordinación se amalgama¹⁰⁰ con la de supervisión permitiendo profundizar, revitalizar y ampliar tareas que son consideradas como propias de la inspección y que encuentran inscripciones estrechas con los elementos que conforman los discursos acerca de la supervisión escolar en el momento en que acontecía la experiencia. En este punto resulta significativo retomar la serie analítica reconstruida en el capítulo cuatro a partir de la cual es posible comprender cómo se entran las condiciones políticas provinciales con las locales y a su vez con los procesos de recepción de los sujetos que transitan por el campo pedagógico. Me refiero a la serie Plan PEP-Carta Puiggrós-Proyecto 2005-Venezuela 2008 que se articula asimismo con peculiaridades de la comunidad educativa matancera que identifiqué como *obstinación militante*. En consonancia con las políticas educativas provinciales que reponen la posición pedagógica de la supervisión, y a partir de proyectos distritales que las interpelan en el mismo sentido, las supervisoras-coordinadoras encuentran en la DNEP en La Matanza una forma de llevar adelante tareas de acompañamiento pedagógico de docentes y directores/as.

Por otro lado, otro grupo de supervisoras manifiestan transitar las relaciones entre la posición de supervisión y coordinación como tensión, expresada en varias oportunidades como cuestionamientos acerca de la posibilidad o imposibilidad de llevar adelante las tareas de coordinación de colectivos de docentes narradores/as desde la posición de supervisión. Eugenia, inspectora de la modalidad jóvenes, adultos y adultos mayores titula un apartado de su relato “De supervisora y coordinadora: ida y vuelta” dando cuenta de sus vivencias signadas por ese movimiento entre una posición y otra. Aquel movimiento es descrito a partir de diversos elementos que marcan la distinción, en tanto tensión, entre la coordinación y la inspección. Manifiesta que “Desde este rol [de supervisión] he configurado todo tipo de relatos pedagógicos con formatos “estándar”, “predeterminados” y “normativos” en varios y vastos informes de Inspección”, luego describe el modo en que se relaciona habitualmente desde la posición de supervisión con los y las docentes:

¹⁰⁰ Esto lo profundizaré en la primera dimensión “coordinando superviso: un modo de estar allí” sobre la que trabajaré más adelante.

Convocar a directivos y docentes para la realización de algún encuentro o jornada de trabajo es una acción habitual en el desempeño del rol supervisivo. Tarea que se planifica y se da a conocer a los destinatarios. De allí a la puesta en marcha es solo un trámite... (aún cuando dichos espacios en general resultan significativos pues los encuentros entre las personas siempre posibilitan intercambios productivos). (Eugenia, relato de coordinación).

Y ante la propuesta de participar como coordinadora del dispositivo de documentación narrativa, describe el proceso de resignificaciones que fue realizando, por ejemplo, en torno al modo de *invitar* a los y las docentes:

La propuesta de participar este año con las acciones del Congreso Pedagógico 3 en La Matanza conformando un equipo de trabajo particular, me hizo repensar la idea de encuentros entre docentes y Directivos con otro formato... tal vez aquel que se realiza desde lo informal pero para la realización de algún “festejo” o “causa personal/es” -aquella que no necesita una planificación prediseñada-. (Eugenia, relato de coordinación).

Estas tensiones que recorre en su texto respecto a los modos de escritura y comunicación en la red escolar y las reapropiaciones que fue haciendo como coordinadora en la DNEP en La Matanza fueron acompañando un proceso de reconfiguración de esas tensiones en aprendizajes que ella expresa de la siguiente manera:

La experiencia como coordinadora y narradora en distintos y diversos espacios de encuentros entre pares ha posibilitado un real proceso de comunicación que entiendo, en una retórica distinta a la que estamos habituadas. No ha sido fácil escribir en primera persona. Seguramente nos ha expuesto de otro modo. (...)

La temática de la reflexión sobre el desempeño como docente siempre viene de la mano de la “evaluación” sobre un proyecto institucional llevado a cabo, sobre los resultados de evaluaciones de la calidad, a lo sumo, para rever estrategias didácticas en torno a tal o cual contenido, autoevaluarse en relación al uso de los nuevos diseños curriculares y su singular impacto en las prácticas educativas.

Por eso aludo al desafío que ha sido posible al menos para mí (y confieso que puede percibirlo y porque no decirlo, disfrutarlo con muchos de mis pares coordinados y coordinadores de otros) redescubrir nuestra tarea en formatos tal vez eclécticos pero no por ello [menos] signados de significación. (Eugenia, relato de coordinación).

Por último, en las lecturas de los relatos de coordinación y las entrevistas que he mantenido, encuentro supervisoras que han vivido y asumido la posición de coordinación en oposición con la de supervisión.

¿Cómo correrme del lugar de inspectora y pasar a ser coordinadora? Con “La coordinadora” se generó más confianza que con “la inspectora”. Luego de la tensión inicial, el clima del espacio fue distendido. (Esther, relato de coordinación).

Para algunas inspectoras ser o estar siendo supervisora no es lo mismo que ser o estar siendo coordinadora. Lo viven como procesos aparentemente separados, que acontecen de forma paralela. De alguna manera, al modo de un/a intérprete que se pone en el *papel* asignado, dichas posiciones se asumen como mutuamente excluyentes: cuando soy coordinadora no soy supervisora.

Uno toma el rol de coordinador nada más, no de inspector ni de supervisor porque da espacio a la escucha, da pie a los comentarios o si hay alguien que uno visualiza que está en duda de hacer un comentario, “a ver, ¿qué querías decir?”, le da la palabra. Se tiene en cuenta al otro, básicamente. Uno está atento a las miradas, a los comentarios. (Marta, entrevista).

Me pregunté si mi intervención era la adecuada, era éste el momento para que coordine? ...estaba preparada para ello?...Ante esta incertidumbre pude percibir y definir que algo tenía en claro; que mi rol de coordinadora no era el de supervisar, sino el de escuchar, interrogar al texto e interrogarme, acompañando en este proceso de escritura y reescritura. (María Inés, relato de coordinación).

En los próximos apartados del capítulo me propongo describir los tres núcleos de sentido que me han permitido comprender las posiciones supervisivas en el marco de la DNEP en La Matanza.

5.1.1 Coordinando superviso: un modo de estar allí

Las posiciones de coordinación que las supervisoras han construido en el marco de la DNEP en La Matanza y que fue posible registrar en el trabajo de campo comparten la asunción de que desde el acompañamiento de la escritura de relatos pedagógicos han logrado estar un poco más allí parafraseando a Geertz (1989). Ponerse en contacto con lo que se *hace* en las escuelas, “saber lo que se está trabajando y el para qué se está trabajando de esa manera”, como indica Claudia en su relato de coordinación, *relevar* la realidad

institucional de manera genuina, sin los filtros que los informes, las notas y un sinfín de documentos *elevados* imponen a lo que acontece allí donde el acto pedagógico tiene lugar, son algunos de los modos con que las inspectoras han elegido describir una de las dimensiones de su posición de coordinación.

El hecho de que vos puedas coordinar una tarea narrativa y tengas una escucha que aparece como más horizontal en realidad es porque esa escucha está preocupada en relevar la realidad institucional que, sí la cuenta y la describe la narrativa sin tantas estructuras, formateadas digo, ¿no?. (Adriana, entrevista).

El decir mediante las narrativas pedagógicas: “¿qué nos pasa?” cuando hacemos lo que consideramos que tenemos que hacer en nuestro trabajo, en la escuela, y “¿qué aprendemos?” cuando volvemos a ver lo hecho para lograr esta reconstrucción que implica poner lo realizado en palabras. (Elisa, entrevista).

Se hace evidente aquí la preocupación de las inspectoras por encontrar estrategias que las acerquen de otra manera a lo que sucede en las escuelas. Cargando con su condición de estar por “fuera” de la institución escolar (Morgade, 2010) y tradicionalmente asociadas a un imaginario del control que atemoriza, las supervisoras parecen esforzarse por acercarse a las instituciones educativas para, entre otras cosas, “ver qué pasa con estos docentes, qué sienten y cómo sienten sus prácticas, cómo las piensan y porqué hacen lo que hacen” (Andrea, relato de coordinación).

Aquella centralidad que la normativa de la provincia de Buenos Aires le confiere a los/as inspectores/as en la tarea de asegurar el derecho a la educación, parece vincularse con el interés de las supervisoras en tender puentes que les permitan conocer cómo se expresa ese derecho en la heterogeneidad de escuelas y comunidades educativas que conforman su territorio de supervisión. Los relatos de los y las docentes parecen achicar esa distancia que, en ocasiones, puede percibirse como una brecha difícil de saldar en las “visitas del inspector/a” donde la cotidianeidad de la institución puede verse interrumpida y alterada.

Los relatos de experiencias pedagógicas y el proceso de documentación narrativa, nos permitieron saber más y saber otras cosas del trabajo docente en La Matanza (...) Necesitamos que el maestro nos cuente sobre sus prácticas. Entonces siempre tomamos la palabra del otro. Lo tenemos como ejercicio. (Gladys, grupo de discusión, noviembre de 2013).

Conocer historias plurales, no hay una sola historia, una sola forma de hacer escuela.
(Marta, relato de coordinación).

Se trata de alcanzar el conocimiento de lo plural y complejo que acontece en las instituciones educativas a partir de las voces de los y las docentes. La coordinación que asumen las supervisoras en la DNEP en La Matanza entra en conversación con sus tareas en la red escolar, enriquece aquella posición supervisiva de búsqueda -que no comienza con la DNEP en La Matanza ni se agota en ella- por aprehender las múltiples formas que adquiere el acto pedagógico en el contexto de una paradoja que atraviesa a la inspección: el estar y no estar allí.

5.1.2 Del poder jerárquico como imposición a la autoridad como construcción

Tal como señalé en el capítulo dos, dado que la estructura que regula la organización institucional educativa adoptó la conformación de una sucesión piramidal de autoridades jerárquica y centralista, no sorprende que las inspectoras hagan alusión a los vínculos de tensión y/o imbricación que la construcción de la posición de coordinación mantiene con el poder jerárquico que inviste la posición de supervisión en la red escolar. El poder jerárquico es nombrado, por algunas de ellas, a partir de elementos contradictorios y opuestos con respecto a la posición de coordinación de colectivos de docentes narradores/as. Asimismo, la jerarquía significada como instancia de legitimidad se articula con la posibilidad de que la experiencia de documentación narrativa acontezca. De este modo, los elementos de imposibilidad y de posibilidad asociados al poder jerárquico son asumidos por las supervisoras como una tensión que acompaña la construcción de la posición de coordinación. La autoridad se repiensa y resignifica. Porque toda autoridad se “recibe” pero también, y al mismo tiempo, se vive, se asume, se construye y reconstruye (Andreozzi, Nicastro y Greco, 2014). De este modo lo manifiesta una de las supervisoras-coordinadoras al momento de problematizar su posición en la red escolar y la invitación a la escritura que hacía desde el dispositivo: “Planifiqué el encuentro, con muchos interrogantes ¿Por qué los docentes convocados aceptarían escribir? Yo era la inspectora, ¿Podrían negarse? A presión tampoco funcionaría” (Esther, relato de coordinación).

A lo largo de sus escritos y las entrevistas es posible advertir una serie de interrogantes y cuestionamientos frente al desafío que significa para las inspectoras asumir

la coordinación de colectivos de docentes narradores/as. En aquellos pasajes, la jerarquía aparece asociada a un imaginario en el que la palabra de la supervisora se “acata”, se “cumple”, se percibe como “orden”. “La tensión creció cuando llegó el momento de escribir. Una narrativa comenzaba así: ‘Esther dijo que teníamos que escribir’, confieso que me frustré un poco al oírla, porque me pareció que escribía porque la inspectora se lo indicaba” (Esther, relato de coordinación). “No es que no lo pensé...sí,sí lo pensé. ¿Será realmente que tienen ganas de contar o alguno lo hará porque lo propone la inspectora?” (Andrea, grupo de discusión, noviembre de 2013). La jerarquía intrínseca a sus tareas en la red escolar se constituye en un elemento a desandar para acompañar las escrituras de los y las docentes. La preocupación que las supervisoras demuestran ante la posibilidad de que los y las docentes narren porque se los “pide” la inspectora, da cuenta de la disputa con aquellos sedimentos autoritarios que la posición de supervisión conserva en los discursos históricamente construidos y el imaginario del poder que la lógica burocrática tendió a significar como “violento”¹⁰¹ (Morgade, 2010) tal como lo describí en el capítulo dos. En el marco de la DNEP en La Matanza se espera que el deseo y el interés movilicen la escritura y no así la orden como obligación:

El tema de las narrativas irrumpe, me parece, en ese cambio de sentido, porque resulta que ahí estás contando de otra forma, no estás contando para cumplir con una directora, para cumplir con la inspectora, estas contando desde algo muy propio, muy particular porque cada docente vive esa experiencia que narra de una forma única. (Andrea, grupo de discusión, noviembre de 2013).

La serie “jerarquía como imposición” que busca ser repensada desde la posición de coordinación, también aparece vinculada a ciertas dimensiones de la supervisión que la vuelven *alienante*:

¹⁰¹ Si bien en este trabajo no he tomado las cuestiones de género como dimensión de análisis, que por supuesto quedarán para futuros estudios, resulta interesante interrogarse acerca de la forma peculiar de poder que han construido las supervisoras mujeres. Cuando ellas describen esas maneras de asumir la conducción como separada de “la base” marcando distancia para asegurar dominio, están haciendo referencia, de algún modo, a aquella imagen que retoma Morgade (2010), la del “patrón de estancia” que toma decisiones vistas como inapelables (Weber, 1993). Imagen asociada a los modos “masculinos” de supervisión. En este sentido sería interesante preguntarse si aquel proceso de deconstrucción y reposicionamiento que las inspectoras-coordinadoras han demostrado a lo largo de la DNEP en La Matanza, en relación a procesos de reconfiguración local descriptos en el capítulo cuatro, se inscriben en el despliegue de lo que Segato (2018) ha llamado *politicidad femenina* caracterizada:

...por la experiencia histórica acumulada [como] una política del arraigo espacial y comunitario, no es utópica sino tópica, pragmática y orientada por las contingencias y no principista en su moralidad, próxima y no burocrática, investida más en el proceso que en el producto, solucionadora de problemas y preservadora de la vida.

La multiplicidad de tareas, la fragmentación de la estructura, la vorágine de situaciones y conflictos suelen compelernos a perder la mirada sobre la profunda riqueza de la práctica pedagógica, sobre sus sentidos. Allí es cuando el trabajo de supervisora se vuelve alienante. (Adriana, relato de coordinación).

Y en relación con ese estado de alienación, Adriana se pregunta si “desde mi rol había dejado escapar la fuga suficiente para dar espacio a la creatividad de los profesores” teniendo en cuenta que *lo esperado* y *lo prescripto* parece acaparar la mirada de la supervisión sobre lo cotidiano. En oposición con ello, Adriana afirma: “Esta construcción invitaba a otro recorrido, a otro modo de hacer”.

El poder jerárquico es descrito como algo del orden de lo lineal, homogéneo, estandarizado, sin fisuras donde la imaginación y la creatividad no encuentran lugar:

Desde este rol he configurado todo tipo de relatos pedagógicos con formatos “estándar”, “predeterminados” y “normativos” en varios y vastos informes de Inspección, documentos y otros de estilo... todos ellos basados en un encuadre positivista –resultado de “ser parte” de un sistema educativo estrictamente piramidal y por consiguiente “por fuera” de las licencias para que la imaginación y la creatividad sean plasmados en aquellos. (Eugenia, Relato de coordinación).

Como instancia que impone límites a las múltiples experiencias que acontecen en la escuela, el poder jerárquico es caracterizado en oposición a los sentidos que parecen construirse en el marco de la DNEP en La Matanza donde la diversidad de narraciones dan cuenta de vivencias, vínculos, significados y posiciones que rebasan la interpretación unidireccional que se puede hacer siguiendo meramente el organigrama institucional.

La palabra de la supervisión traducida como orden entra en tensión con la autonomía que el/la docente narrador/a tiene para el dispositivo de documentación narrativa. El/la docente devenido/a en autor/a decide el tema de su relato, el modo en que quiere narrarlo, los detalles que quiere brindar y, fundamentalmente, decide si tiene en cuenta o no los comentarios de sus pares y del/a coordinador/a. Para algunas supervisoras esta autonomía no fue sencilla de transitar. Tal como mencioné en el capítulo cuatro, comprender que en el marco del dispositivo un comentario era una sugerencia y no una indicación que se vuelve realidad sin más, implicó desmontar el poder formal para aventurarse a la construcción de una autoridad que para existir necesita el reconocimiento, en tanto legitimidad, por parte de los/as otros/as (Greco, 2014).

La verdad que tendemos muchas veces, en la práctica educativa, a corregir o a señalar la falta, y en relación a este proceso de escritura que armamos con los docentes en Matanza, una de las temáticas en las que más hicimos hincapié es que el que narra es el que decide lo que pone en esa narración (...) más allá de esas otras voces el que decide su proceso de escritura es el que narra, es el autor. Y en ese sentido pensamos la soberanía del narrador o del autor, que también decide si termina un texto. (Gladys, grupo de discusión, noviembre de 2013).

Sin embargo, lejos de buscar caer en simples binarismos y siguiendo el múltiple y complejo entramado de sentidos que las inspectoras ofrecen en sus relatos y en las entrevistas que mantuvimos, se vuelve fundamental explorar los modos en que para ellas la jerarquía se asume como legitimidad y como garantía para que la DNEP en La Matanza acontezca.

Lo que sí, las ventajas que tienen las jerarquías en este sentido es quizás las convocatorias. Por ejemplo yo puedo decir “bueno, mañana nos reunimos los narradores en la escuela tal a tal horario” y nadie interpone ningún obstáculo (...)

Pero yo no lo veo como un beneficio por la jerarquía sino lo veo como un beneficio que, en estos momentos estoy ocupando esta función que habilita un espacio de encuentro porque sino no se podría dar. (Marta, entrevista).

La posición que ocupan en la red escolar, les otorga legitimidad para generar el encuentro con los y las docentes narradores y narradoras. Las voces de las supervisoras hacen eco en la obediencia del resto de la comunidad educativa pues *nadie interpone ningún obstáculo*. Aunque, tal como mencioné anteriormente, dicha obediencia se vive como negativa cuando implica un acatamiento sin mediación del interés, la motivación y el deseo por estar allí de los/as docentes.

Nosotros tenemos instancias que son hasta obligatorias, que están normadas, de reuniones plenarias una vez por mes con todos nuestros supervisados. Bueno, el contenido de lo que se trabaja allí lo ponemos nosotros en nuestra agenda. Que bien puede ser, el contenido, narrar nuestra experiencia de trabajo (...) Así que habilitar ese espacio no es para nada complicado. Sí a veces nos encontramos con muchos mitos de que no se puede tal cosa, no se puede tal otra... pero lo interesante de nosotros como supervisores es reconocernos

como posibles abridores (sic)... no me sale bien la palabra que quiero expresar, pero que somos quienes posibilitamos la apertura de estos espacios. (Gladys, entrevista).

Las posiciones de coordinación y supervisión se articulan y constituyen mutuamente. Las inspectoras hablan de la autorización que les confiere su cargo en la red escolar y el modo en que la resignifican y recrean en la búsqueda de habilitar espacios de reflexión y co-formación. Por ello autorización no es solo aquella palabra o gesto que alguien otorga para que otro/a ejerza una acción (Greco, 2007) sino que configura la posibilidad de autorizarse a sí mismas desde la múltiple posición de supervisión y coordinación lo cual implica movimiento, desplazamiento, recreación de las condiciones para las escenas de autoridad/autorización ocurran.

Por otro lado, es posible advertir la importancia que ha adquirido a partir de los procesos de reforma de la estructura supervisiva, la intervención pedagógica del/a inspector/a, pues los documentos oficiales hacen mención a la tarea de asesoramiento al fomentar la reflexión sobre el hacer cotidiano, problematizándolo y estableciendo enlaces con las autoridades de la gestión de gobierno, las instituciones y la comunidad. Asimismo, dichos documentos definen bajo la órbita de la supervisión, la facilitación de instancias de formación continua para directivos y docentes. “Tiene que ver con armar el escenario, poner en relación los recursos” menciona Adriana en relación a sus tareas en el marco de la DNEP en La Matanza y otros proyectos de la Región Educativa Número Tres, y coincide con Marta, quien afirma: “desde este lugar uno puede convocar y puede habilitar el espacio”.

En esta serie en la que confluyen procesos de resignificación del poder jerárquico donde al mismo tiempo que es asumido como obstáculo, es significado como posibilidad para habilitar espacios de encuentro, es posible agregar un elemento que se vincula con la construcción de la autoridad a partir del reconocimiento de los saberes de los/as otros/as en un espacio de conversación colectiva.

Alguien puede pensar que solo por “ser la autoridad”, los docentes van a hacer lo que uno les dice, esto no es así. Creo haber construido mi autoridad, desde otro lugar. Entiendo que la autoridad pedagógica está ahí, para ser construida, en cada uno, entre nosotros, solo hace falta momentos de dialogo, debate, lectura y reflexión, pero atravesados estos por un fuerte componente: lo ético y lo político que necesita salir a la luz. (Marta, relato de coordinación).

Los maestros no nos veían como la supervisora, sino como la compañera que en este caso oficiando desde otro rol coordinaba el tema de las narrativas. El perder el miedo a escribir, el perder el miedo a contar, porque se enteraban que lo de ellos también es valioso, tan valioso como leer el texto de alguien que publica en libros de didáctica o de pedagogía o de lo que fuere o viene el profesor de la universidad a hablarnos de...pero resulta que alguien escucha lo que yo tengo para contar de lo que hago todos los días en un aula...primero el valor que tiene la palabra del compañero que está narrando. (Gladys, grupo de discusión, noviembre de 2013).

Las supervisoras parecen indicar que logran desandar el imaginario del poder jerárquico como imposición a partir de la construcción de la autoridad, en tanto poder legitimado, al otorgar valor a la palabra y las experiencias de los/as docentes en el marco de la DNEP en La Matanza. Desde la posibilidad que les confiere su posición para dar lugar al encuentro, las inspectoras construyen el lugar de coordinación al mismo tiempo que ensayan modos de autoridad desde el reconocimiento de los/as otros/as y en disputa con el legado del poder burocrático autoritario. Construyen su autoridad desde y a partir de habilitar posiciones de autorización en los/as docentes narradores/as. Maestros y maestras autorizados/as a decir, a narrar sus prácticas, a recuperar y reflexionar sobre los saberes de la experiencia y, fundamentalmente, autorizados/as a construir conocimiento con sus pares entre quienes se encuentran los/as supervisores/as.

5.1.3 Ser supervisora, ser coordinadora desde la proximidad óptima o de cómo *cruzar el umbral*

Posicionarse como coordinadoras de colectivos de docentes narradores/as fue para las supervisoras una oportunidad para deconstruir y reconstruir los vínculos con sus “supervisados/as”: equipos directivos y docentes. Las relaciones asimétricas apoyadas en la estructura piramidal del sistema educativo en la que cada estamento es responsable de su propio trabajo y a la vez garante al controlar a otros/as del funcionamiento de la institución se vieron repensadas y resignificadas por las inspectoras en el marco de un dispositivo que las convocaba a acompañar escrituras y reflexiones desde la horizontalidad. La DNEP en La Matanza parece aportar a un proceso más profundo de reposicionamiento de las supervisoras en el que la asimetría no es necesariamente *distancia* sino que puede ser significada y vivida como *proximidad*.

Elisa: Lo que a mí me paso es que en un momento como que vos tenés miedo, te estoy exteriorizando mis sentimientos, ¿no?...tenés miedo que en este acercamiento se pierda el óptimo porque uno también es un inspector...y ¿sabes que me demuestran diariamente? que no estoy equivocada. Que cuando tuve que decir algo, lo pude decir sin...sin...no hubo miradas con segundas intenciones, (...) la verdad que cree un lazo de confianza que es súper positivo. Yo de negativo no le veo nada. Es más terminé con la convicción de que no hay distancia óptima, porque no tiene que haber distancia, porque en realidad yo soy la inspectora y yo aporte esto, el director tiene que aportar esto (...)

E: ¿cómo fue el vínculo con los y las docentes?

Elisa: Mucho más cercano...no soy, nunca fui la señora inspectora (...) Entonces es perderle un poco el miedo...ellos no tienen duda que sigo siendo la inspectora y me respetan como la inspectora porque soy la inspectora pero no tiene duda que las instancias que yo les propongo son instancias para el crecimiento de todos. Yo creo que también me gano el respeto desde el trabajo. (Elisa, entrevista)

En este fragmento, Elisa da cuenta de los temores que implicó para ella pensarse y posicionarse cercana a los y las docentes y directivos en esta experiencia. Aquella distancia que se pretendía *óptima*, quizás por aparentar seguridad y estar apostada sobre la jerarquía, se atreve a ser interpelada por la posición de guía y acompañante que propone la coordinación. El interrogante que se plantea esta coordinadora, de algún modo, era si la cercanía, si la apertura a la palabra y a la co-construcción de conocimientos “atentaba” o “desdibujaba” su posición de supervisión. Hacia el final de su narración expresa: “Aprendí a no temer la confusión del acercamiento”. En definitiva, Elisa asume que no es posible pensar en vínculos óptimos, ideales, configurados a priori o en función a un principio trascendente. Esas relaciones parecen construirse a partir de la escucha, la confianza y el reconocimiento.

La noción de distancia óptima como contrapuesta a los vínculos que las supervisoras construían en el dispositivo de documentación narrativa, me resultó un eje interesante de indagación a partir del cual comencé a intercambiar reflexiones con otras inspectoras. Es así como Gladys, inspectora de la modalidad psicología comunitaria y pedagogía social, planteó que para ella, en oposición a la idea de distancia, las relaciones con los y las docentes y directivos eran de *proximidad*. Lo interesante aquí es que Gladys sostiene que lejos de desdibujarse la relación asimétrica que existe entre supervisores/as y “supervisados/as”, es a partir de ésta que es posible construir vínculos próximos.

Es una relación asimétrica porque los roles son diferentes pero no habla de una distancia, muy por el contrario, tendría que haber una proximidad o sea que vos sepas con claridad que es lo que yo hago y yo saber con claridad cuál es tu tarea también. Porque de esa manera se puede construir mejor ese lazo y también la intervención al fin de cuentas, o la puesta en marcha del trabajo. (...) En realidad no es distancia, debería ser proximidad pero proximidad en una relación que es asimétrica. Pero como toda relación es cercana, es un vínculo, no debería haber distancia. (Gladys, entrevista)

Esos vínculos de proximidad en el escenario de la DNEP en La Matanza son vividos por algunas inspectoras como la oportunidad de profundizar y desplegar las tareas de acompañamiento que consideran propias de su posición de supervisión escolar. Desde la proximidad que el acompañamiento parece implicar, interpelan la distancia óptima para *cruzar el umbral*:

Abre una posibilidad más de acompañamiento, una forma diferente de acercamiento y otra mirada sobre las prácticas. Es cruzar el umbral, ya no observo sólo desde mí como supervisora, sino desde la mirada y el sentir de los docentes que las llevan adelante. (Andrea, relato de coordinación)

Detrás del umbral del que habla Andrea parece estar la voz de los/as docentes y directores/as, el reconocimiento de sus saberes, sus vivencias y lo que les ocurre en el día a día en el acto educativo. Traspasar el umbral y dislocar la pretendida distancia que parece imponer la burocracia, no significa para las inspectoras desconocer la relación asimétrica ni las relaciones de poder que la atraviesan. Se trata, dirán, de construir un *común* desde el cual crear lazos que posibiliten la co-formación y co-construcción de conocimientos.

Pero al transitar esta experiencia, la de zambullirme en el mundo de las narrativas pedagógicas, más que sentir lo que expresa la frase 'cada maestrillo con su librillo', sentía que 'todos estamos en la misma' (...) Esto de juntarnos, escucharnos, compartir experiencias, sensaciones y emociones, ayudó a descubrir lo común. Pudimos condensar algo que aparece como disperso, lo que nos separa, lo diferente, lo propio de cada nivel, de cada modalidad, de cada institución; conservando lo esencial que es, en definitiva, lo que sentimos como docentes. (Andrea, relato de coordinación).

“Se necesitan 'otros varios' que estén en la 'misma sintonía', o sea, que sientan que comparten problemas comunes referidos a la profesión para poder pensar qué nos pasa con la educación. En soledad no se puede. (Marta, relato de coordinación)

Como en *soledad no se puede*, parafraseando a Marta, las supervisoras ensayan relaciones de proximidad basadas en la escucha atenta, el reconocimiento de la voz de los/as otras/as con los/as que comparten la red escolar y la generación de lazos de confianza. Apartándose de la imagen de aquella inspectora “buscadora de buenas respuestas” que va “establecimiento por establecimiento diciendo lo que hay que hacer desde una voz autorizada” (en palabras de Elisa), la noción de proximidad asociada al acompañamiento y la construcción de un común, habla de respuestas que se construyen de manera colectiva.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de esta tesis he intentado aproximarme a los movimientos, desplazamientos, tensiones y articulaciones que tienen lugar cuando redes de investigación-formación-acción docente centradas en la elaboración de relatos de experiencias pedagógicas se entranan con la red escolar desde un problema específico: las posiciones que las supervisoras construyen en el marco de su participación como coordinadoras de colectivos de docentes narradores/as. El trabajo implicó la reconstrucción de una experiencia de investigación-formación-acción co-participada que involucró a docentes, directoras, inspectoras, funcionarios/as de la JRE3 e investigadores/as formados/as y en formación de la Universidad de Buenos Aires entre los años 2013 y 2015, que tuvo la expectativa de provocar procesos de subjetivación o de reconfiguración de posiciones de sujeto (Laclau, 1996) a partir del desarrollo de una otra política de conocimiento para la escuela y los/as educadores/as. A partir de ello me propuse indagar y analizar los modos en que las supervisoras asumen, viven, piensan y reflexionan acerca de su tarea de coordinación en ese contexto, así como las disputas, articulaciones y negociaciones que se generan frente a la posición supervisiva históricamente construida y regulada al interior de la red escolar.

Para ello, en el Capítulo uno desarrollé teórica y epistemológicamente los fundamentos de la opción de comprender lo que les sucede a las inspectoras, en tanto coordinadoras de colectivos de docentes narradores/as en el marco de redes de investigación-formación-acción docente, a partir del concepto de posición docente y posición de sujeto a los fines de desplegar la noción de *posición supervisiva* asociada a los anteriores. De este modo, partí del recorrido por los aportes de los estudios culturales para la reformulación de algunas afirmaciones y certezas del marxismo ortodoxo y el estructuralismo en el campo educativo al conmovier el lugar fijo y determinado a priori que se concebía para los sujetos de dicho campo. También me aproximé a los aportes del giro cultural y del giro lingüístico con el fin de alejarme de la mirada del lenguaje como un medio relativamente transparente para representar una realidad objetiva externa y adoptar la perspectiva según la cual nuestro conocimiento del mundo es eminentemente lingüístico y está mediado por el lenguaje.

Teniendo en cuenta que este trabajo se interesó por abordar los elementos que se articulan alrededor de las posiciones que las inspectoras construyen en el marco del caso estudiado, considerando las dimensiones histórico-políticas que las atraviesan y las disputas que forman parte de las estrategias hegemónicas por el establecimiento de interpretaciones dominantes, me acerqué a la comprensión de las identidades como construcciones discursivas con carácter precario, contingente, contradictorio y siempre susceptible a dislocaciones y desplazamientos. En este sentido, la noción de *posiciones de sujeto* resultó fundamental para comprender el carácter fragmentado de toda identidad, así como, el concepto de *posición docente*, en el marco del trabajo de enseñar, permitió asumir dicha tarea desde su pluralidad, heterogeneidad y complejidad para comprender desde allí los modos en que las supervisoras asumen, viven, piensan y reflexionan sobre su tarea como coordinadoras en la DNEP en La Matanza.

Considerando que las identidades están construidas dentro, y no por fuera del discurso, me apoyé en los abordajes posfundacionales y en los aportes del Análisis Político del Discurso para comprender los modos en que son producidas, disputadas y transformadas en escenarios históricos e institucionales específicos, dentro de formaciones y prácticas discursivas particulares y a partir de estrategias enunciativas específicas. De ahí que en el Capítulo dos me propuse desarrollar las principales coordenadas que conforman la dimensión histórica de la *posición supervisiva*, desde el surgimiento del sistema educativo argentino hasta la contemporaneidad. A partir del recorrido por tres momentos históricos definidos en función a los discursos que, de forma predominante aunque no determinante, se han desplegado en ellos: el rol del supervisor como actor de la burocracia educativa (Legarralde, 2007) en el período de consolidación del sistema educativo, la predominancia de la posición gerencial en el marco de las reformas neoliberales de la década de los '90, y la reposición del sentido pedagógico de la supervisión del año 2003 al 2015, busqué conocer las interpelaciones que los discursos oficiales producen, los procesos que hacen de los/as inspectores/as/supervisores/as sujetos pasibles de ser nombrados/as y convocados/as de múltiples maneras según los momentos históricos, los modos en que las políticas buscaron fijar de modos diversos a la tarea de supervisión como posición de sujeto a determinados sentidos, en el marco de diferentes enunciaciones y significados en disputa, así como procuré dar cuenta de los procesos de apropiación, resistencia, reformulación y resignificación que configuran los procesos siempre abiertos y contingentes de identificación.

Hacia el Capítulo tres desarrollé los ejes que argumentan la opción metodológica por combinar criterios, estrategias y recursos propios del enfoque cualitativo e interpretativo y de la investigación biográfico-narrativa en educación. La tesis se constituye en un estudio *en caso* y no *de caso*. *En* porque es *desde* ese haber estado *allí* que construí con otros y otras, *desde* las vivencias individuales y compartidas, *desde* los interrogantes construidos, *desde* las conversaciones mantenidas, *desde* los aprendizajes alcanzados, *desde* los sentidos significados en el andar de cada uno/a de los/as participantes. En efecto, entendiendo que los estudios *en caso* abordan realidades locales e institucionales, no con el objetivo de extender y multiplicar el análisis o efectuar una explicación causal por una generalización, sino con el propósito de comprender densamente el sentido que le otorgan los y las participantes a las experiencias y contextos en que están inmersos/as, este trabajo concibió el proceso de investigación, su análisis y escritura a partir y a través de un registro narrativo desde el que *lanzarse* (Contreras y Pérez de Lara, 2010) al caso-experiencia estudiado y a la experiencia de investigar. Las decisiones metodológicas que realicé tuvieron por horizonte contemplar la dimensión *ética* de *estar a la escucha* (Jean-Luc Nancy, 2008) dejándome interpelar por lo que el/la otro/a narra, por aquella otredad. La dimensión *formativa* de comprender la investigación como un proceso reflexivo acerca de sí mismos/as, individual y colectivo, que recorren quienes están y estamos allí inmersos/as; y la dimensión *política* de reivindicar la voz de los sujetos del campo pedagógico: docentes, directivos, supervisores/as por ser ellos/as los/as que están más cerca de su propia experiencia buscando desplegar conversaciones -que tiendan a ser- más vivificantes y horizontales y, sobre todo, para afrontar el desafío de desarrollar modalidades más democráticas de producción de conocimientos pedagógicos.

En el marco de esas decisiones, he reconstruido narrativamente la experiencia de la DNEP en La Matanza en un texto que buscó entramar sujetos, relatos, conversaciones, significaciones y resignificaciones individuales y colectivas a sabiendas de que constituye una forma posible de contarle entre otras tantas. Reconstrucción que se propuso ser un mapeo de lo acontecido que implica y sostiene una toma de posición: la mía como investigadora sumergida en esa experiencia y extrañada por el proceso de escritura desde el que he podido revivir, redimensionar y resignificar lo ocurrido. De alguna manera, el caso descrito se fue transformando al tiempo que yo iba siendo transformada por esa nueva experiencia: la de escribirlo y, por lo tanto, inscribirlo. Por ello ha sido fundamental a lo largo de la tesis reconstruir parte de mis propias vivencias en el trayecto de investigación y

los interrogantes que me fui formulando en ese camino. La posición y la voz como investigadora se fueron convirtiendo en aspectos centrales a atender.

Ser parte de la coordinación general de la DNEP en La Matanza y, al mismo tiempo, reposicionarme como investigadora implicó un desafío que, lejos de querer soslayar, busqué problematizar porque como sostiene Guber (2011) “lo deseable no es borrar esta incidencia sino reconocerla, caracterizarla e incorporarla como condición de la investigación social” (p. 95). Al modo de una investigadora anfibia (Svampa, 2007) asumí la tarea de habitar y recorrer varios mundos, transitando ese entramado de vínculos, sentidos y experiencias, viendo en ello la riqueza de lo múltiple y diverso y encontrando en la escritura una forma de extrañarme de lo que iba aconteciendo.

La reconstrucción del caso me permitió arribar a los primeros ejes de análisis acerca de los modos en que las supervisoras asumen, viven, piensan y reflexionan la tarea de coordinación en la DNEP en La Matanza. En este sentido, es posible advertir que esta experiencia significó para las inspectoras procesos de deconstrucción y resignificación de las tareas habitualmente asumidas como propias de la inspección escolar, así como, de las relaciones con otros sujetos del campo pedagógico (directores/as, docentes, funcionarios/as de la gestión educativa). Estos procesos se expresaron, en varias oportunidades, como instancias de tensión entre la posición de coordinación y la de supervisión escolar. Tensiones que se hicieron notar de diversos modos a largo del proceso de investigación-formación-acción docente: cuando las supervisoras-coordinadoras se interrogaban respecto a cómo intervenir frente a relatos que parecían apartarse del derecho a la educación o de los lineamientos curriculares; cuando repensaron los modos de convocatoria formal que generalmente regulan las comunicaciones en la red escolar; o cuando pusieron en discusión los modos en que las docentes recibían sus comentarios y reflexiones sobre los relatos en tanto órdenes a cumplir más que sugerencias.

Por otro lado, la reconstrucción de la experiencia de la DNEP en la Matanza me permitió comprender que las supervisoras se constituyeron en *posibilitadoras* de espacios y *generadoras* de encuentros para la co-formación con sus pares docentes, directores/as, preceptores/as, auxiliares, bibliotecarios/as y personal del equipo de orientación. En este marco, la posición de supervisión garantiza, promueve, sostiene, legitima y autoriza la DNEP en La Matanza siendo el lugar jerárquico que ocupan las inspectoras en la red escolar una de las dimensiones que configura las condiciones de posibilidad de la experiencia.

A través del trabajo de campo y la reconstrucción narrativa del caso estudiado he podido dar cuenta de que, en la configuración de las supervisoras-coordinadoras como posibilitadoras de espacios y generadoras de encuentros, tiene un peso importante la existencia de un proyecto institucional acompañado, apoyado y avalado por la JRE3 que enmarcó las posiciones desplegadas por las inspectoras y la presencia de una Jefa Regional que traccionó su desarrollo a partir de una decidida posición político-pedagógica. La existencia de aquel proyecto asumido como colectivo por funcionarios/as de la Jefatura, por las supervisoras-coordinadoras y por la Jefa Regional organizó, de algún modo, la configuración -siempre inconclusa- de las identidades individuales, posibilitando que las inspectoras-coordinadoras dispusieran de todos los recursos a su alcance para posibilitar y generar una red de investigación-formación-acción docente con cerca de cien maestros/as, profesores y directores/as de escuelas de gestión estatal de todo el distrito, erigiendo una iniciativa diseñada y puesta en marcha “desde abajo” (Bolívar, 2002). La potencia de aquel proyecto institucional y de la figura de Mari, como persona al mando de la Jefatura Regional, resulta significativa hasta el punto que la DNEP en La Matanza concluye como tal cuando ella decide jubilarse.

Otro aspecto fundamental de las condiciones de posibilidad que recuperé a partir del trabajo de campo es el que corresponde a la dimensión territorial. La DNEP en La Matanza y las posiciones que las supervisoras-coordinadoras asumieron no ocurrieron en el vacío, se desplegaron en determinado tiempo y espacio, en el entramado de sentidos que construyen quienes habitan el territorio en ese momento junto con aquellos sentidos heredados, resistidos, resignificados que vuelven singular “lo local” que siempre *está siendo*. Tal como describí en el Capítulo cuatro, “El proyecto en inicial” -antecedente inmediato de lo que después sucedió en La Matanza- contó con la participación de otros dos distritos de la provincia de Buenos Aires que no replicaron la experiencia luego de concluido el convenio con la Universidad Nacional. En efecto, sin pretensión de buscar explicaciones causales ni comparativas entre los tres casos, es posible pensar que el territorio matancero constituye el contexto de enunciación del caso estudiado. Un territorio caracterizado por el “compromiso” y la “militancia pedagógica” que se expresa en el “hacer a pulmón” que describe la Jefa Regional y en el reconocimiento del “hecho educativo como algo complejo” que “hace que el director y las maestras estén buscando todo el tiempo las posibilidades de mejorar las condiciones de posibilidad de la gente” en palabras de un miembro del equipo de la JRE3. Estas descripciones encuentran puntos de encuentro con aquellas que caracterizan al partido

de La Matanza por los altos niveles de combatividad de sus maestros/as, de la comunidad y de los movimientos sociales de trabajadores/as y desocupados/as (Redondo, 2016; Manzano, 2007).

La singularidad del territorio matancero y la importancia del proyecto institucional que llevaba adelante la JRE3 como construcción por mucho anterior al desarrollo del caso estudiado en esta tesis constituyen parte fundamental del contexto de enunciación y colaboran en comprender las posiciones que pudieron asumir las supervisoras-coordinadoras. Pero no se agota allí. Las políticas educativas que tuvieron lugar a partir del año 2003 y los sentidos alrededor de la tarea de inspección que recogieron diversas normativas traccionaron las posiciones docentes (Vassiliades, 2012) y *supervisivas* y las iniciativas locales e institucionales susceptibles de ser pensadas y *dichas* en esa coyuntura. De ese perfil tecnocrático que se buscaba para la inspección en los '90, en el proceso de reconfiguración que se plasma en la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206 en 2006 y en la Ley de Educación Provincial (LEP) 13.688 en 2007 (a nivel provincial), se interpela a los/as supervisores/as como instancia garante del derecho a la educación con responsabilidad en las trayectorias educativas de los/as estudiantes, apelando a la posición ético-política de la tarea en el marco de políticas de justicia social, reconocimiento e inclusión. Asimismo, en diversos documentos oficiales que analicé en el Capítulo dos fue posible observar que la línea de trabajo se inclinó hacia un rol más activo en las visitas a escuelas con eje en la dimensión pedagógica. El objetivo fue incluir a los/as supervisores/as, que habían visto su tarea ciertamente desdibujada durante la reforma neoliberal, en el proyecto de alcanzar la “democracia pedagógica”, idea que se vio articulada con la propuesta de inclusión con aprendizajes (Puiggrós, 2007).

De este modo, las premisas y significados que son puestos a circular por el Estado integran la construcción de las posiciones que las supervisoras construyeron en el caso estudiado en tanto es posible reconocer allí la búsqueda por asumir un protagonismo en las tareas pedagógicas de acompañamiento a los/as docentes y equipos directivos en la garantía del derecho a la educación. Y en este marco, la DNEP en La Matanza es significada por ellas como posibilidad para profundizar, revitalizar y ampliar tareas que encuentran inscripciones estrechas con los elementos que conforman los discursos oficiales aun cuando siempre son interpretados, apropiados y reformulados.

En esta tesis las posiciones supervisivas se encuentran entramadas de diversas maneras con las tareas de coordinación de colectivos de docentes narradores/as. En otras palabras: en este estudio las posiciones que construyeron las supervisoras no se conciben sin su vínculo con el acompañamiento a las escrituras, reescrituras, comentarios, reflexiones pedagógicas y publicaciones que han acontecido en la DNEP en La Matanza. En el Capítulo cinco me propuse desandar tres núcleos de sentido que encontré constitutivos de las posiciones de supervisión en la trama con la coordinación de colectivos de docentes narradores/as:

a. *Coordinando superviso: un modo de estar allí;*

b. *Del poder jerárquico como imposición a la autoridad como construcción*

c. *Ser supervisora, ser coordinadora desde la proximidad óptima o de cómo cruzar el umbral.*

A su vez, en los relatos de las supervisoras y las entrevistas narrativas que mantuve con ellas fue posible advertir que la posición de supervisión se asume, vive, piensa y reflexiona en articulación, en tensión con y en oposición a la tarea de coordinación que desempeñan en el caso estudiado.

Las instancias de articulación entre las posiciones de supervisión y coordinación acontecen en tanto las tareas en el marco de la DNEP en La Matanza se asumen como complementarias de las que desarrollan habitualmente en la red escolar. De ahí que las distinciones entre una posición y otra se ven menos presentes y, por momentos, las supervisoras adoptan la coordinación como parte de sus modos de intervención. En ocasiones, este lugar de complementariedad que se asignó a la coordinación se vinculó a la oportunidad que la DNEP en La Matanza les otorgaba para propiciar espacios de reflexión pedagógica y acompañar procesos de formación continua. Este modo de asumir la relación entre la inspección y la coordinación se observa en el primero de los núcleos de sentidos: *coordinando superviso: un modo de estar allí*. Las supervisoras dan cuenta de una preocupación por encontrar estrategias que las acerquen de otra manera a lo que sucede en las escuelas. En este sentido, explicitan que los relatos pedagógicos que los/as docentes narradores/as producen en el marco del dispositivo de documentación narrativa y del proceso de reflexión que éste suscita colaboran en la posibilidad de acercarse a lo plural y complejo que acontece en las instituciones educativas. Aquellas narraciones y la posición de

acompañamiento que implica la coordinación les permite estar un poco más allá, comprender qué les pasa, qué sienten, qué piensan y cómo reflexionan su práctica los/as educadores/as. De algún modo, para las supervisoras-coordinadoras se trata de transitar de un modo otro aquella condición de estar por *fuera* de la institución escolar (Morgade, 2010) que caracteriza a la posición supervisiva.

El segundo núcleo de sentido, que he llamado *del poder jerárquico como imposición a la autoridad como construcción* permite observar posiciones supervisivas que se construyen en tensión y en oposición con la posición de coordinación de colectivos de docentes narradores/as. Tal como describí en el Capítulo cinco, a partir de las entrevistas y relatos de las supervisoras-coordinadoras fue posible reconstruir los sentidos asociados a la jerarquía en tanto imposición, pues, aparece asociada a un imaginario en el que la palabra de la supervisora se “acata”, se “cumple” y se percibe como “orden”. De ahí que las inspectoras-coordinadoras buscaron desandar la jerarquía intrínseca a sus tareas en la red escolar con el propósito de acompañar las escrituras de los y las docentes en el marco de un dispositivo en el que se espera que el deseo y el interés movilicen la escritura y no así el orden como obligación, y en el que se busca fomentar la autonomía del/la docente narrador/a al momento de elegir el tema de su relato, el modo en que quiere narrarlo, los detalles que quiere compartir y, fundamentalmente, el lugar que quiere dar a los comentarios de sus pares y del/a coordinador/a. En este sentido, las inspectoras-coordinadoras buscaron deconstruir aquel imaginario del poder jerárquico como imposición a partir de la construcción de la autoridad, en tanto poder legitimado, al otorgar valor a la palabra y las experiencias de los/as docentes en el marco de la DNEP en La Matanza. Asimismo asociaron la jerarquía a la autorización (Greco, 2007) que otorga para habilitar espacios de encuentro para la formación con docentes y directivos. Y fue desde allí que construyeron el lugar de coordinación al mismo tiempo que ensayaron modos de autoridad desde el reconocimiento de los/as otros/as y en disputa con el legado del poder burocrático autoritario.

Por último, en el tercer núcleo de sentido *ser supervisora, ser coordinadora desde la proximidad óptima o de cómo cruzar el umbral* busqué dar cuenta de los modos en que las inspectoras-coordinadoras transitaron procesos de deconstrucción y reconstrucción de los vínculos con sus “supervisados/as”: equipos directivos y docentes. La DNEP en La Matanza pareció aportar a un proceso más profundo de reposicionamiento de las supervisoras en el que la asimetría no se asume necesariamente como *distancia* sino que puede ser significada y vivida como *proximidad*. Aquella distancia que se pretendía “óptima”, tomado las palabras

de una de las supervisoras-coordinadoras, asociada a cierto principio ideal que se apoyaba en el supuesto *resguardo* del poder jerárquico, se ve interpelada por la experiencia que la coordinación ofrecía. En varios momentos, las inspectoras-coordinadoras expresaron sus temores relacionados al modo en que la apertura a la palabra, que implicaba la DNEP en La Matanza, podía “poner en riesgo” los vínculos aparentemente consolidados entre supervisoras y docentes. Aun así, las inspectoras-coordinadoras ensayaron relaciones de proximidad en tanto oportunidad de profundizar y desplegar las tareas de acompañamiento que consideran propias de su posición de supervisión escolar. Por ello, para algunas de ellas, el proceso de resignificación de la distancia óptima se asoció al acto de *cruzar el umbral* en el que se encontraban y reencontraban de modos otros con la voz de los/as docentes y directores/as, sus saberes, sus vivencias y lo que les ocurre en el día a día en la práctica pedagógica. Aun así, traspasar el umbral y dislocar la pretendida distancia que parece imponer la burocracia, no significó para las inspectoras desconocer la relación asimétrica ni las relaciones de poder que la atraviesan. Se trató, en todo caso, de construir un *común* desde el cual crear lazos que posibiliten la co-formación y co-construcción de conocimientos.

Lo interesante de estos núcleos de sentido a los que arribé y de los procesos de reposicionamiento intrínsecos es que dan cuenta de la reafirmación de la posición supervisiva más que de su desdibujamiento a partir de la participación de las supervisoras en la coordinación de colectivos de docentes narradores/as. Así como a los/as educadores/as-narradores/as no se les pide que dejen de ser docentes, ni se los/as interpela para que comiencen a participar, como puedan y sin medios de traducción, en un juego de lenguaje extranjero al propio, para las supervisoras el convite a ser coordinadoras no implicó abandonar sus tareas de supervisión escolar ni exigió “un como sí” no fueran lo que son y asumen en la red escolar día a día. Por el contrario, los relatos y entrevistas que mantuve con ellas demuestran la apropiación que alcanzaron a partir y a través de un proceso plagado de interrogantes, cuestionamientos y problematizaciones individuales y colectivas que llevaron a la deconstrucción y reconstrucción de la posición supervisiva, de los discursos que circulan sobre ella y, asimismo, de la posición de coordinación que, en este caso, desplegó características y componentes singulares desde el momento en que fue asumida, habitada y repensada por las supervisoras de gestión estatal de diferentes niveles y modalidades de la JRE3.

Llegando a esta instancia de la tesis, me propongo delinear algunos ejes de análisis que encuentro como aportes del estudio realizado y que seguramente podrán ser profundizados en futuras producciones.

En primer lugar, a partir de la indagación de las posiciones que las supervisoras construyen en el marco de su participación como coordinadoras de colectivos de docentes narradores/as, este trabajo colaboró en la comprensión del carácter polisémico, ambiguo e incompleto de toda identidad discursiva. Las conciencias no son absolutas y las identidades, cuya característica es la fragmentación, nunca “son” sino que siempre “están siendo” (Laclau, 1996). De ahí que en esta tesis se han buscado suspender aquellas miradas que caracterizan la tarea de supervisión con la de “pasantes de información”, “canal de bajada” (Olmeda y Cardini A. 2003) o “intermediarios/as” entre los niveles micro y macro de la educación (Aguerrondo, 2013; Dufour, 2008) al transmitir las decisiones de las políticas públicas y, a la vez, elevar informes de lo que acontece en la base del sistema (Gispert, 2009) con el fin de comprender a los/as supervisores/as como sujetos capaces de construir, habilitar y resignificar espacios, experiencias, proyectos y políticas pedagógicas (Dufour, 2008). Es decir, sujetos que en función a su posición de enunciación configuran, construyen y reconstruyen escenarios de lo educativo y, a partir de allí, intervienen en el campo pedagógico. Por ello, este estudio y la tesis resultante, ha buscado alejarse de miradas pasivas que relegan la posición a la expresión de las decisiones centrales (Legarralde, 2007) para dar cuenta de posiciones supervisivas que construyen condiciones, arman escenarios de lo posible y habilitan espacios para la reflexión sobre la práctica pedagógica con el horizonte puesto en la garantía del derecho a la educación.

En segundo lugar, esta tesis ha reconstruido un proceso de co y auto-formación y co-investigación/participación junto a supervisoras, directoras y miembros del equipo de una JRE3 en busca de documentar el mundo educativo matancero a partir de relatos pedagógicos. Como auto y co-formación, la DNEP en La Matanza implicó un proceso cíclico, continuo, doloroso, pero sin dudas, transformador. Un proceso de formación entre pares, un entre sí, entre la mirada del otro/a y nuestra propia mirada, entre el sujeto que escucha y el sujeto que narra. Asimismo, se trató de un proceso de co-investigación/participación porque el trayecto se fue delineando –con marchas y contra marchas- de manera colaborativa, a partir de decisiones conjuntas y negociaciones continuas en el marco de un dispositivo que, lejos de pretenderse rígido, metódico y aplicable a

cualquier contexto, se fue configurando y reconfigurando a medida que se veía interpelado por la singularidad del territorio donde se desplegaba y los sujetos que lo habitaban. En este sentido, el Dispositivo de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas requiere ser profundizado como instancia de formación continua y desarrollo profesional docente que involucra y convoca a educadores/as, supervisores/as, directores/as y otros miembros del campo pedagógico como constructores/as de conocimiento y no como meros/as receptores/as y ejecutores/as.

Tal como he demostrado en varios apartados del Capítulo cuatro la experiencia ha colaborado en la afirmación de los/as participantes como sujetos de conocimiento y sujetos políticos, es decir, como sujetos que incorporan en el debate público sus propios saberes y su propia producción de saberes a partir de la investigación de sus prácticas. Esto cobra características singulares cuando dichos procesos son acompañados, apoyados y habilitados por inspectores/as. De ahí que las posibilidades de desplegar instancias de investigación-formación-acción docente que disputen las tradicionales “capacitaciones” e involucren a sujetos pedagógicos dispuestos/as a repensar sus posiciones en la red escolar, sus prácticas y saberes pedagógicos, resulta un eje interesante para continuar indagando. Un eje que requiere de la intervención clara del Estado con el propósito de garantizar su continuidad y expansión sostenida, cuestión difícil de lograr si estos proyectos se gestan únicamente a partir de la voluntad política de algunos/as funcionarios locales sin anclaje en las políticas públicas de escala provincial y/o nacional.

Hasta aquí la tesis buscó tornar visible, documentar y sistematizar por un lado, una experiencia de investigación-formación-acción docente desplegada en un territorio particular, el matancero y, por otro, los modos en que las supervisoras-coordinadoras que la habitaron se apropiaron, redefinieron y disputaron las regulaciones de su trabajo, los discursos históricamente construidos y el proceso de coordinar colectivos de docentes narradores/as en el marco del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas en sí mismo. Queda por desafío continuar profundizando en la trama que enlaza procesos de formación continua y desarrollo profesional docente, políticas educativas y experiencias de reflexión pedagógica apoyadas en estrategias biográfico-narrativas que tienen por horizonte reconocer a los/as educadores/as como sujetos de conocimiento, al tiempo que promueven movimientos y reposicionamientos al interior de la red escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrahão, M. H. (2004). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EdiPUCRS.
- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *Educar*, 49(1), 13-27.
- Alliaud, A. (2011). Narraciones, experiencia y formación docente. En A. Alliaud y D. Suárez, *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Bs. As. Facultad de Filosofía y Letras: CLACSO.
- Alliaud, A. (Septiembre de 2017). 90-2000-90 Un análisis político de la educación y la formación. *Revista Educar en Córdoba*(34), 26-30.
- Alliaud, A. y Suárez, D. (Orgs.). (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Álvarez Gallego, A. (2014). *Los discursos otros. Críticas al universalismo occidental*. . Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Anderson, G. (2001). Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. En M. Narodowski y otros, *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Fundación Gobierno y Sociedad.
- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick, *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Andreozzi, M.; Nicastro, S. y Greco, B. (2014). La cuestión de la autoridad en el proceso formativo de estudiantes del profesorado de ciencias jurídicas. Desafíos de la formación docente universitaria. *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho* Año 12(12), 113-132.
- Arévalo Vera, A. (2010). La experiencia de sí como investigadora. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (Julio - Septiembre de 2008). El espacio teórico de la narrativa: un desafío ético y político. *Utopía y Praxis Latinoamericana*.

- Argnani, A. (2014). *Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Arnaus, R. (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Leartes.
- Batallán, G. (1999). La aproximación de la etnografía para la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile. *Revista del IIICE*, VIII(14), 3-11.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Beck y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. y. Gentili, *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Birgin, A., Aguirre, J. y Ramallo, F. (2017). Pedagogía, cultura y política: la formación docente en una conversación con Alejandra Birgin. *Revista de Educación*, 2(11), 163-176.
- Bolívar, A. (Abril de 2002). De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfica narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1). Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenidobolivar.html>
- Bolívar, A. (Octubre de 2005). ¿Donde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educação & Sociedade*, 26(92), 859-888. Recuperado el 30 de noviembre de 2018, de <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/20>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (Septiembre de 2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 7(4).
- Bolívar, A. y Domingo, J. (sep/dic de 2018). La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 3(9), 796-813. doi:10.31892/rbpab2525-426X.v3.n9
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo Veintiuno.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.
- Buenfil Burgos, R. (1993). Análisis de discurso y educación. *Documentos DIE*.
- Buenfil Burgos, R. (2003). Ética sin fundamentos absolutos. Laclau: una lógica hegemónica parapensar lo ético como decisión. *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guadalajara: COMIE.
- Buenfil Burgos, R. (2007). Introducción. En P. Padierna Jiménez y R. Mariñez *Educación y comunicación*. México: Casa Juan Pablos. Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. G. Biddle, *La enseñanza y los profesores I*. Barcelona,: Paidós.
- Burgos, N. (2009). *La perspectiva que sobre su trabajo o desempeño tienen los supervisores de educación inicial de la Región IX de la Provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.
- Cabrera Hernández, D. (2014). El sujeto en la trama: biografía y poder en-clave posfundacional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1195-1220.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Chiroque, C. (Julio - Diciembre de 2015). Organización de los docentes y recreación del saber. *Educación y Ciudad*(29), 50-60.
- Cho, J. y Trent, A. (2006). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research*, 6(3), 319– 340.
- Clandinin, D. (2007). *Manual de investigación narrativa: mapeo de una metodología*. Thousand Oaks, CA. EE.UU.: Sage Publications, Inc.
- Connelly, F. M y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean. (2000). *Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1990). Historias de experiencia e investigación narrativa. *Educational researcher* (Vol. 5, págs. 2-14). Washington: American Educational Research Association (AERA).

- Contreras, D. (2016). Profundizar narrativamente la educación. En E. De Souza, *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EUEBA.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. . (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez Lara, *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Dávila, P. (2014). *Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. (2005). *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*. Argentina: Estudio de la calidad y cantidad de la oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Informe Final.
- Davini, M. y. (1998). Políticas de Formación Docente en el escenario de los ´90. Continuidades y transformaciones. En *Políticas y sistemas de formación*. Buenos Aires: Documentos de Formación de Formadores, N°8.
- De Souza, E. C. (2010). Modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencias y formación. En *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA y CLACSO.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y Formación. Biograficidad y Heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educción*. Buenos Aires: Losada.
- Diker, G. y Serra, Juan Carlos. (2008). *La cuestión docente: Argentina, las políticas de capacitación docente*. Buenos Aires: FLAPE 17. Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Dufour, G. (2008). *El rol de los supervisores e inspectores en el sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Aique.
- Duhalde, M. (2008). Investigación desde la escuela. (N. Educativas, Ed.) *Revista Novedades educativas*, 20(209), 71-79.

- Dussel, I. (23 de Octubre de 1995). Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores. *Revista Argentina de Educación* (23).
- Dussel, I. (mayo-agosto de 2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>
- Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. (2006). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc.
- Feldfeber, M. (2000). Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem. *Revista Versiones N°11*, 8-20.
- Feldfeber, M. (2009). *Autonomía y gobierno de la educación, perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique.
- Feldfeber, M. (2010). Estado y educación en la Argentina después de los '90: nuevo escenario ¿nuevas políticas? En S. y. Alzamora, *La educación en los nuevos escenarios socioculturales*. La Pampa, Argentina: EdUNLPam.
- Feldfeber, M. (2011). ¿Quién garantiza el derecho a la educación en un país federal? Algunas reflexiones sobre el caso argentino. En C. Da Cunha, J. Vieira de Sousa, & M. Da Silva, *Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Autores Associados.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (coords.). (2012). *Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Fernández Cruz, M. (2013). La investigación biográfico-narrativa: estado del arte y desafíos frente a nuevas lógicas de profesionalización docentes. 213-219. (M. Yedaide, Entrevistadora) *Revista de Educación*. Eudem, UNMdP.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (1980). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Foucault, M. (20 de enero de 1984). La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. (R. Betancourt, & H. y.-M. Becker, Entrevistadores)
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica (Escritos esenciales, III)*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- García Delgado, D. (1994). *Estado y sociedad*. Buenos Aires: FLACSO.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Buenos Aires: Paidós.

- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Paidós.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. . Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gispert, F. (2009). Las relaciones entre el Estado y los inspectores del sistema educativo desde los marcos normativos. En *Actas de la 5º Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Gorostiaga, J. (2010). *La reforma del gobierno escolar en Argentina y Brasil: tendencias nacionales y sub-nacionales*. Toronto, Canadá: Congress of the Latin American Studies Association.
- Gramsci, A. (1971). La cuestión meridional. En A. Gramsci, *Antología*. México: Siglo Veintiuno.
- Greco, B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Rosario: Homo Spiens.
- Greco, B. (2014). Exploraciones en psicología educacional: escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje. *Anuario de investigaciones*, 20(1), 167-171. Recuperado el 7 de Julio de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139949050.pdf>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y convergencias emergentes. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa* (Vol. II, págs. 38-78). Barcelona: Gedisa.
- Guber, R. (1988). *El salvaje metropolitano. Colección Comunicación y Sociedad*. Buenos Aires: Legasa.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. . Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Gvirtz, S., Larripa, S y Oelsner, V. (2006). Problemas Técnicos y Usos Políticos de las Evaluaciones Nacionales en el Sistema Educativo Argentino. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(18). Recuperado el 22 de Junio de 2017, de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Hall, S. (1988). Brave New World. *MarxismToday*, 24-27.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad? En S. HALL y P. DU GAY (eds.), *Cuestión de Identidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Hillert, F. (2011a). Gramsci para educadores. En F. Hillert, H. Ouviaña, & L. Rigal, *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
- Hillert, F. (2011b). *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Buenos Aires: Colihue.
- Hirschberg, S. (2013). *La supervisión educativa en nuestro país: el trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones*. Buenos Aires: DINIECE.
- Jean Luc, N. (2007). *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Juárez Némer, O. (2007). Actualización permanente (Pronap): análisis de la recepción política. En P. Padierna Jiménez, & R. Mariñez, *Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político del Discurso*. México: Casa Juan Pablos.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Klein, I. (2009). *La narración*. Buenos Aires: Eudeba.
- Kohan, W. (2015). *Viajar para vivir: Ensayar. La vida como escuela de viaje*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- La Bionda, G. (2004). *Las políticas de evaluación de la calidad en el contexto de la reforma educativa* (Vol. 6). Universidad de la Pampa: Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas.
- Laclau, E. (1993). Discourse. En R. Goodin, & P. Philip, *The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought*. (D. Saur, Trad., págs. 7-18). Oxford: The Australian National University.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. (2001). Posición de sujeto, dislocación y falta. *Curso dictado en noviembre de 2001*. Recuperado el 20 de abril de 2017, de <https://marifilos.files.wordpress.com/2012/05/laclau.pdf>
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). En J. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación* (págs. 257-361). Madrid: La Piqueta.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Legarralde, M. (2007). *La formación de la burocracia educativa en la Argentina 1871-1910*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO.
- Lo Valvo, E. (2009). Ontologías negativas. Ranciére, Badiou, Laclau como pensadores de la política. *Actas de las V Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Maañon, M. (2010). Círculos de Autoeducación Docente en Perú. Construyendo lo hegemónico entre lo residual, lo emergente y lo dominante. En D. Suárez, & A. Vassiliades, *Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en America Latina*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires: Noveduc.
- Malajovich, A. (2006). El nivel inicial. Contradicciones y polémicas. En A. Malajovich, *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Manzano, V. (2007). *De La Matanza Obrera a Capital Nacional del Piquete. Etnografía de procesos políticos y cotidianos en contextos de transformación social*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Manzione, G. (2010). *De la dirección a la gestión escolar en la educación general básica en la provincia de Buenos Aires : un abordaje a través de dos distritos escolares*. Buenos Aires: FLACSO.
- Marchart, O. (2009). El pensamiento político posfundacional. En L. B. Nancy, *La diferencia política*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Masschelein, J. (2006). E-ducuar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En I. y. Dussel, *Políticas y pedagogía de la imagen*. Buenos Aires: Manantial – OSD.
- McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan & K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Mclaren, P., Fischman, G., Serra, S. y Antelo, E. (1998). Gramsci, lo político y lo pedagógico. *Revista Propuesta Educativa*(19).
- Morgade, G. (2007). *Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo): género, autoridad y poder en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo: poder, autoridad y género en la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

- Mouffe, C. (1979). *Gramsci and Marxist Theory*. Londres: Routledge.
- Mouffe, C. (1991). Hegemonía e ideología en Gramsci. En Antonio Gramsci y la realidad colombiana. *Foro Nacional*, 197-227.
- Nores, M. (2001). *El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad - SINEC*. CID / CEDI.
- Oliveira Bueno, B.; Catani, D.; Pereira de Sousa, C. (orgs.). (1998). *A vida e o ofício dos professores. Formação contínua autobiografia e pesquisa em colaboração*. San Pablo: Escrituras.
- Olmeda, J., Cardini, A., & Rivas, A. (. (2003). “Provincia de Buenos Aires”. *Informe Jurisdiccional núm. 4. Proyecto “Las Provincias Educativas”. Estudio Comparado sobre el Estado, el Poder y la Educación en las 24 Provincias Argentinas*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Palti, E. (1998). *Giro lingüístico e historia cultural*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Passeggi, M. (2010). Escrituras de sí: presión institucional y seducción autobiográfica. En M. Passeggi, *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Passeggi, M. (Septiembre-Diciembre de 2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en educación. *Revista de Educación y Pedagogía*, 23(61), 25-40.
- Passeggi, M. y de Souza, E. (Orgs.). (2010). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Perassi, Z. (2017). El Sistema Nacional de Evaluación en la República Argentina. Políticas y Concepciones. *Revista Contexto de Educacion*(22), 1-9. Recuperado el 2 de Febrero de 2019, de http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0791_01.pdf
- Pineau, G. (2010). A autoformação no decurso da vida: entreohetero e a ecoformação. En A. y. Nóvoa, *O Método (auto)biográfico e Formação* (págs. 97-118). Natal, São Paulo: EDUFRN; Paulus.
- Pineau, P. (1997). *La escolarización en la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Polkinghorne, D. (1988). *Conocimiento narrativo y ciencias humanas*. Nueva York: Prensa de la Universidad Estatal de Nueva York.

- Porta, L. y. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), 177-193.
- Porta, L., Aguirre, J., Ramallo, F. (2018). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Revista de Educación Interterritorios*, 4(7).
- Puiggrós, A. (1996). *Qué paso en la Educación Argentina. Desde la conquista al menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Puiggrós, A. (2007). Carta a los inspectores de la provincia de Buenos Aires (17-02-05). En A. Puiggrós, *Carta a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires: Galerna PEP.
- Ramallo, F. y González Monteagudo, J. (2014). El lugar de las historias de vida y la investigación biográfica narrativa en el campo de la educación. *Revista de Educación*, 0(7), 447-456.
- Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.
- Restrepo, E. (Julio de 2007). Identidades: Planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Revista Jangwapana*(5), 24-35. Recuperado el 15 de agosto de 2017, de <http://www.ramwan.net/restrepo/identidadesjangwapana.pdf>
- Ricœur, P. (1990). *Historia y verdad*. Madrid: Encuentro Ediciones.
- Ricoeur, P. (1994). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Docencia.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Granica.
- Rivas, A., Coria, J. y Scasso, M. (2012). *Balance de la gestión educativa de la Provincia de Buenos Aires (2007-2011)*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Rockwell, E. (. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. En E. y. Rockwell, *La práctica docente y sus contextos institucional y social - Informe Final*. México: DIE.

- Rockwell, E. (1991). La dinámica cultural en la escuela. En E. Gigante, *Cultura y escuela; la reflexión actual en México*. México: Conacult.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Zamora: El Colegio de Michoacán, CIESAS, Cinvestav.
- Rockwell, R. E.-I.-C. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (1era ed.). (N. Arata, J. C. Escalante, & A. Padawer, Edits.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós.
- Rosaldo, R. (2000). *Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social*. Quito: Ediciones AbyaYala.
- Saforcada, F. y. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. *Educação&Sociedade* 32(115). Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).
- Salonia, A. (1996). *Descentralización educativa, participación y democracia. Escuela autónoma y ciudadanía responsable*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Santos, B. S. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Encuentros en Buenos Aires*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. S. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política*. La Paz: CLACSO.
- Sarmiento, D. (1989). *Educación Popular. Banco de la Provincia de Córdoba*. Córdoba: Banco de la Provincia de Córdoba.
- Scavino, D. (2000). *La filosofía actual. Pensar sin certezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*(3), 283-293.
- Scott, J. (2001). Experiencia. *La ventana, N° 13*, pp. 42-73, México.
- Southwell M. y Legarralde, M. (2007). *Saber Pedagógico y Saber Burocrático en los Orígenes del Sistema Educativo Argentino*. Buenos Aires: Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, SAHE.
- Southwell M. y Manzione, G. (2011). *Elevo a la superioridad. Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina* (Vol. 12). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: His. Educ.
- Southwell, M. (Agosto de 2002). Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*(10).

- Southwell, M. (2003). "...El emperador está desnudo...!". AA.VV., *Lo que queda de la escuela. Cuadernos de Pedagogía Rosario*.
- Southwell, M. (2007). Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales. En S. A. Educación, *Anuario de Historia de la Educación*. Buenos Aires: Prometeo.
- Spiridonov, M. (2012). *Los Inspectores de Enseñanza: tensiones entre el deber y la posibilidad de hacer. Estudio de Caso en un Distrito de la Provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Suárez, D. (2003). Los efectos pedagógicos de la reforma educativa de los '90. *Revista Novedades Educativas. Reflexión y debate.*, Año 15 (155), 44-49.
- Suárez, D. (2004). La reforma educativa de los '90 en Argentina: política de conocimiento y efectos pedagógicos. En D. Suárez, AA.VV. *Propuestas para una Educación Liberadora*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.
- Suárez, D. (2005). Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela. *Escuela: producción y democratización del conocimiento. Primer seminario-taller internacional de educación* (págs. 79-87). Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Suárez, D. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. *Entre Maestros*, 5(16), 73-87.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick, *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Suárez, D. (2009). *Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Suárez, D. (2011a). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, investigación educativa y formación. En A. Alliaud y D. Suárez (Comps.), *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Suárez, D. (2011b). Gramsci, el estudio social de la educación y la tradición crítica en pedagogía. En F. Hillert, H. Ouviaña, & L. y. Rigal, *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.

- Suárez, D. (Julio-Septiembre de 2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIX(62), 763-786.
- Suárez, D. (2015a). Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas. En D. H. Suárez, F. Hillert, & H. Ouviaña, *Pedagogías Críticas. Experiencias alternativas en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
- Suárez, D. (2015b). Relatos de experiencia, redes pedagógicas y prácticas docentes: documentación narrativa de experiencias escolares en el nivel inicial. En G. J. Murillo Arango (Comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: FFyL/UBA-Editorial Universidad de Antioquia CLACSO.
- Suárez, D. (2016). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina. En I. B. Braganca, *Perpectivas epistémico-metodológicas da pesquisa*. Sao Pablo: CRV.
- Suárez, D. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias*, 18(50), 193-209.
- Suárez, D. y Argnani, A. (2011). Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. *Revista Educação e Contemporaneidade*, 20(36), 43-56.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: MECyT/OEA.
- Suárez, D.; Dávila, P. y Ochoa, L. (2008). ¿Vale la pena documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Una invitación. *AAVV, Maestros contadores de historias: narrativas en red pedagógica*. Medellín: Universidad de Antioquia y Escuela del Maestro.
- Suárez, D.; Dávila, P. y Ochoa, L. (mayo-junio de 2007). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de la formación. *In-fan-cia*(103), 37-40.
- Suárez, D.; Dávila, P. y Ochoa, L. (Mayo de 2009). La indagación de los mundos escolares a través de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Un aporte teórico y metodológico. *Cuadernos de Educación*, 7(7).
- Suárez, D.; P., Dávila; Ochoa, L. (febrero de 2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes. . *Revista Nodos y nudos*, 2(17), 16-31.
- Svampa, M. (29 de Julio de 2007). ¿Hacia un nuevo modelo de intelectual? *Revista Ñ*. Recuperado el 01 de Diciembre de 2018, de <http://maristellavampa.net/archivos/period23.pdf>

- Svampa, M. (Septiembre-Octubre de 2011). Argentina, una década después Del «que se vayan todos» a la exacerbación de lo nacional-popular. *Revista Nueva Sociedad*(235).
- Sverdlick, I. (2006). Apuntes para debatir sobre la gestión escolar en clave política. Una mirada por la situación en Argentina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 65-84.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tedesco, J. y Tenti Fanfani, E. (2001). *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*. Sede Regional Buenos Aires: IIPE - UNESCO.
- Tedesco, J. y Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Teixeira, I. y Pádua, K. C. . (2006). Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. *Anais do Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto) Biográfica, II* (págs. 1-10). Salvador: UNEB.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La Escuela y la cuestión social. Ensayo de sociología de la Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Teobaldo, M. (jul/dic de 2006). Los inspectores escolares en los orígenes del sistema educativo en la Patagonia Norte. Argentina: 1884-1957. *Educere et Educare*, 1(2), 13-32. Recuperado el 5 de diciembre de 2016, de file:///C:/Users/yanina/Downloads/166-499-1-PB.pdf
- Teobaldo, M. (2011). *¡Buenos días, Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962)*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los '90 ¿el fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: TEMAS.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1994). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Urteaga, E. (Junio de 2009). Orígenes y estudios culturales. *Gazeta de Antropología*, 25(1).
- Vassiliades, A. (2008). Regulación social, gobernabilidad y políticas educativas entre la focalizaación y la heterodoxia: la propuesta del programa integral para la igualdad educativa. *Educación, lenguaje y sociedad*. *Educación, lenguaje y sociedad*, 5(5), 187-212. Recuperado el 3 de Agosto de 2017, de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9208/pr.9208.pdf%20REVISTA

- Vassiliades, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Vassiliades, A. y Southwell, M. . (Diciembre de 2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI(11), 163-187.
- Velasco Maillo, García Castaño y Díaz de Rada (editores). (1993). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Volonté, F.; Longobucco, H.; Ponce de León, M. (2007). *Los perfiles profesionales de los inspectores de la provincia de Buenos Aires: entre los cambios socioeducativos recientes y las trayectorias laborales y formativas*. Buenos Aires: Centro Provincial de Investigación y Prospectiva Educativa, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Weber, M. (1993). *Economía y sociedad esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weiler, H. (1996). Enfoques comparados en descentralización educativa. En M. Pereyra, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Yedaide, M. (Abril de 2019). Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. *Praxis educativa*, 1-12.
- Zeller, N. (1998). La racionalidad narrativa en la investigación educativa. En H. McEwan y k. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ziegler, S. (2008). *Los docentes y la política curricular Argentina en los años 90'*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, maio/ago.

Fuentes consultadas

Constitución Nacional de 1853

Ley 1420

Ley General de Subvenciones N° 463, 1871.

Ley Orgánica de la Educación en la Provincia de Buenos Aires, 1875.

Circular de la Comisión Nacional de Educación, 1879.

Consejo Nacional de Educación (1889). Reglamento de la Inspección Nacional de Escuelas.

Ley Lainez, la discusión por el mínimun “A cien años de la Ley 1420”, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Cultura.

Consejo Nacional de Educación (1967) Resolución N° 22.078. Principios y Técnicas de Supervisión.

Ley Federal de Educación N° 24.195, 1993.

Ministerio de Cultura y Educación (1997). Evaluación y uso de la información. Manual de estrategias para el uso e incorporación de la información de la evaluación.

Ministerio de Cultura y Educación (1997). El sistema nacional de evaluación de la calidad en Argentina, OEI.

Ministerio de Cultura y Educación (1998). Módulo “La Función Supervisora” correspondiente al curso para supervisores y directores de instituciones educativas.

Documento base del Plan Educativo Provincial (PEP) o Plan Solá (2004-2007).

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Resoluciones 6017/03 y su modificatoria 849/04. Creación de 25 Regiones Educativas en la provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2005). Resolución 473/05. Creación de la Dirección de Inspección General.

Ley de Educación Nacional 26.206, 2006.

Ley de Educación Provincial. Provincia de Buenos Aires. N° 13.688, 2007.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). Marco General de Política Curricular Niveles y Modalidades del Sistema Educativo, Resolución N° 3655/07.