

# Crónica de una transformación. La construcción de praxis situada en educación secundaria a través de los dispositivos de formación de tutorxs y preceptorxs 2001-2015. Cepa-Caba.

Autor:

Satulovsky, Silvia

Tutor:

Thisted, Sofía

2022

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magíster 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

**Universidad de Buenos Aires**

**Facultad de Filosofía y Letras**

**Maestría en Educación**

**Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas**

**TESIS Crónica de una transformación. La construcción de praxis situada en educación secundaria a través de los dispositivos de formación de tutorxs y preceptorxs 2001-2015. Cepa-Caba**

Maestranda: Silvia Satulovsky

DNI 13285542

Correo silviasatulovsky@gmail.com

**Directora de Tesis**

Sofía Thisted

**Co-Director**

Carlos Cullen

## Resumen:

Esta investigación se propone hacer una reconstrucción, relectura y problematización de la formación de tutorxs y preceptorxs<sup>1</sup> en ejercicio, analizando la experiencia de CEPA-Escuela de Capacitación docente-CABA en el período comprendido entre 2001 y 2015, con el objetivo de analizar e identificar claves que potencien los espacios de capacitación y sus dispositivos, tomando en cuenta qué rasgos los definieron, qué potencia de invención se puso en juego en quienes forman y en lxs docentes que participaron en estas acciones de formación; que características- en términos de tensiones y disputas- tuvo la trama de la formación en este período histórico convulsionado por profundos cambios y transformaciones, apostando a una mirada y elucidación crítica<sup>2</sup> de los distintos dispositivos que seleccionamos para analizar a través de la realización de entrevistas en profundidad.

This research aims to reconstruct, reread and problematize the training of practicing tutors and preceptors, analyzing the experience of CEPA-School of Teacher Training-CABA in the period between 2001 and 2015, with the aim of analyzing and identifying keys that they promote training spaces and their devices, taking into account what features defined them, what power of invention was put into play in those who train and in the teachers who participated in these training actions; What characteristics - in terms of tensions and disputes - had the formation plot in this historical period convulsed by profound changes and transformations, betting on a critical look and elucidation, of the different devices that we select to analyze through in-depth interviews

---

<sup>1</sup> El uso de la lengua es un campo de disputas políticas sociales éticas. Identifico el uso del lenguaje inclusivo como modo de la expresión de una intensidad del movimiento feminista que interpela las relaciones patriarcales y de dominación, en este caso en el terreno del lenguaje. Conlleva una incomodidad intrínseca al lenguaje patriarcal y hegemonicamente construido

<sup>2</sup> "crítica" aquí no significa evidenciar los errores, mostrar desacuerdos o adhesiones, sino más bien que aquello que la teoría "no ve" es interior al ver, en tal sentido, sus invisibles son sus objetos prohibidos o denegados. Puede pensarse entonces, que el nivel de lo enunciable que se espera de una teoría despliega será la transacción, el compromiso discursivo, pero también institucional-histórico, de sus visibilidades e invisibilidades, de aquello que le es posible pensar y sus impensados, de sus objetos afirmados y denegados

## **índice:**

### **Agradecimientos y dedicatorias**

**A modo de Introducción**

**Haciendo métodos**

**Memoria y experiencia**

**Capítulo por capítulo**

### **Cap.1.-Tres instituciones: dialogicidad, tensiones y desafíos.**

**Discusiones, debates y tensiones sobre la formación de docentes en ejercicio. Breve recorrido histórico.**

**Definición y fundamentación del período de esta investigación.**

**Antecedentes: desde 1978 hasta fines de la década de los'80**

**Antecedentes de la Escuela de capacitación de la Ciudad de Buenos Aires en la formación docente al nivel secundario: sus características**

**La Escuela de Capacitación en la década del '90. Las propuestas de formación en el nivel secundario**

**El nivel secundario y la formación docente 1992/ 2000**

**Proyecto “Arte y parte” 98/99: de la disciplina al acompañamiento**

**Del 2000 al 2003. Líneas generales y “el eje de media”. Bajo la coordinación de Alejandra Birgin. Continuidades y cambios**

**Un alto en el camino: una mirada al contexto. Una historización de sentidos múltiples**

**Retomando la línea del recorrido histórico: desde el 2003 al 2006 bajo la Coordinación de Analía Segal. Continuidades y cambios**

**Del 2008 al 2015**

### **Escuela 4 DE 21 “Norma Colomatto”**

**Tutorxs y preceptorxs resultan protagonistas claves.**

**La narrativa singular cobra encarnadura colectiva, estrategia instituyente.**

**Los asesinatos de Ezequiel y Bárbara: emergentes en el espacio de formación**

**Escuela de reingreso N°5 DE 19**

**Los mandatos fundacionales de la escuela de Reingreso y quiénes son “nuestrxs pibxs”**

**La complejidad del acompañamiento en la escuela de reingreso. Sus ecos en la capacitación**

**Líneas finales para el presente capítulo**

**Capítulo 2 En busca de la artesanalidad: dispositivos en la formación de docentes en ejercicio**

**Análisis de la experiencia con la Escuela 4/21.**

**Los encuentros de los sábados**

**Dispositivo de acompañamiento múltiple a la supervisión en región II: “supervisión ampliada”**

**La fragmentación y la sobreintervención**

**La capacitación ¿obligatoria?**

**Publicaciones: Revista Machete y Media Revista**

**Reflexiones, tensiones y debates sobre las características de los dispositivos en el interior de CEPA**

**En resumen: más claves en relación a los dispositivos de formación**

**Capítulo 3. De la capacitación y la formación**

**La formación y el debate político -pedagógico: congruencia conceptual-metodológica**

**La capacitación en el interior de las instituciones**

**Capacitadorxs y formadorxs**

**Reflexiones y preguntas de cierre y apertura**

**Propuestas y debates abiertos**

**Bibliografía**

**Agradecimientos y dedicatorias:**

Mi agradecimiento especial a Sofia Thisted quien con sumo respeto, paciencia, calidez y rigurosidad me ha acompañado en esta labor en un contexto extremadamente complejo de emergencia sanitaria.

A Carlos Cullen que accedió gentilmente a co-dirigir esta tesis

A todxs lxs compañerxs y colegas que han prestado su colaboración con gran generosidad para las entrevistas.

Mi dedicatoria es a mi familia. Son lxs que están. Amorosamente. Siempre.

## A modo de introducción

Esta investigación se propone hacer una reconstrucción, relectura y problematización de la formación de tutorxs y preceptorxs en ejercicio, analizando la experiencia de CEPA-Escuela de Capacitación docente-CABA en el período comprendido entre 2001 y 2015, con el objetivo de analizar e identificar claves que potencien los espacios de capacitación y sus dispositivos, tomando en cuenta qué rasgos las definieron, qué potencia de invención se puso en juego en quienes forman y en lxs<sup>3</sup> docentes que participaron en estas acciones de formación; qué características- en términos de tensiones y disputas- tuvo la trama de la formación en este período histórico convulsionado por profundos cambios y transformaciones, apostando a una mirada y elucidación crítica<sup>4</sup>.

En el prefacio de su texto “La Institución imaginaria de la sociedad” Castoriadis llama elucidación a “*este trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan*” (1975;12). Hemos tomado esta categoría para resignificar cómo ha sido la configuración de una trama singular y sustantiva desde la mirada de la formación docente en ejercicio de tutorxs y preceptorxs, su fuerza creadora e instituyente que mirado retrospectivamente y en la voz de sus protagonistas cobra mayor encarnadura. Es por ello que, apoyadxs en la indagación del campo de investigación decidimos abordar un primer apartado en donde articulamos la memoria y la experiencia.

Esta tesis se propone poner una lupa en la dialogicidad<sup>5</sup>, la trama -ver en siguiente apartado- en tanto da cuenta de una síntesis de lo heterogéneo y la producción colectiva de sentidos que se constituyó entre la mirada de lxs formadores y las decisiones en relación a sus dispositivos y estrategias de intervención y sus supuestos epistemológicos que se fueron configurando en el devenir de ese diálogo, a fin de dar cuenta de una praxis situada con cada institución. Las tensiones en juego y las características de sus abordajes. Es una crónica: un dejar testimonio. Gesto. Cuerpo. Es explorar una huella. Un calidoscopio que en cada giro mira el “entre”. Esa forma particular que se despliega.

---

3 El uso de la lengua es un campo de disputas políticas sociales éticas. Identifico el uso del lenguaje inclusivo como modo de la expresión de una intensidad del movimiento feminista que interpela las relaciones patriarcales y de dominación, en este caso en el terreno del lenguaje. Conlleva una incomodidad intrínseca al lenguaje patriarcal y hegemónicamente construido

4 “crítica” aquí no significa evidenciar los errores, mostrar desacuerdos o adhesiones, sino más bien que aquello que la teoría “no ve” es interior al ver, en tal sentido, sus invisibles son sus objetos prohibidos o denegados. Puede pensarse entonces, que el nivel de lo enunciado que se espera de una teoría despliega será la transacción, el compromiso discursivo, pero también institucional-histórico, de sus visibilidades e invisibilidades, de aquello que le es posible pensar y sus impensados, de sus objetos afirmados y denegados

5 Paulo Freire (1973) plantea en el libro “*La educación como práctica de la libertad*” el concepto de dialogicidad como la esencia de la educación como práctica de la libertad. ... - La **dialogicidad** es la postura epistemológica en donde reconocemos que el diálogo se encuentra en la base de todos los procesos del conocimiento

### **Haciendo método:**

Desde el punto de vista metodológico- y como lo adelantamos en el plan de tesis – esta investigación está enmarcada dentro de las perspectivas de las teorías críticas postestructuralistas que recuperan los aportes del giro hermenéutico y narrativo. Implica un abordaje de un *campo de problemas*. Campo y no objeto. La problematización supone abrir a la elucidación. Multiplicidad de miradas, “entrecruzamiento de actos y discursos que recupera lo diverso, como aquello que agrupa lo discontinuo”<sup>6</sup> (Fernández; 2009) . Pensar problemas, más que aplicar sistemas teóricos. Con la incomodidad como caución metodológica, sosteniendo la tensión frente a la consolidación de certezas que tienden a sostener los “regímenes de verdad”. Un camino que arma circuitos de problematización recursiva y que mantiene un pensamiento genealógico de dicho campo de problemas, interrogando las condiciones que dieron origen a lo múltiple. Deconstruyendo. Un entretejido entre las políticas públicas e institucionales, el quehacer de lxs formadorxs, sus preguntas y desafíos en una praxis que desterritorializa lo binario teoría/práctica. Inacabada. Abierta. Sin cierres ni clausuras. Sujeta a revisiones y ajustes y no por ello menos rigurosa. Donde no aparecen “a priori” epistémicos sino abordajes desdisciplinados. Hacer de la ansiedad método y de la incomodidad concepto.

Decíamos en el plan de tesis que “tomamos una perspectiva cualitativa e interpretativa –Erickson,F. Wittrock, M. (1989) - y nos proponíamos realizar entrevistas grupales e individuales, semiestructuradas convocando a ex directivos, coordinadorxs y colegas de este período, supervisores de distintas regiones CABA, docentes que participaron de las instancias de capacitación. Así también serán fuentes fundamentales a consultar cartillas y publicaciones de congruencia cronológica”. Sin embargo, en tiempos de emergencia sanitaria todas las entrevistas se desarrollaron por medios tecnológicos en la plataforma digital zoom que permitió grabarlas. Fue la condición de posibilidad para su concreción. No se pudieron llevar a cabo las entrevistas grupales que estaban previstas, pero todxs lxs colegas consultadxs estuvieron especialmente deseosxs de colaborar y brindar testimonio. Fueron entrevistas en profundidad y semiestructuradas.

A fines de su cuidado y respeto y bajo consulta previa, se nombran explícitamente quienes han dado su consentimiento y quienes por distintas razones prefieren ser nombrados con iniciales reservando su identidad.

En el trabajo de investigación de fuentes y archivos nos encontramos que Escuela de Maestros no solo que no tiene disponible la información, sino que a la espera de su mudanza de la sede de la Av Santa Fe al polo educativo de la villa 31 tiene toda la documentación en cajas.

El personal administrativo, ante la consulta por la disponibilidad de la documentación dice: “eso está para tirar”. Con lo cual el trabajo de indagación de fuentes hubo que hacerlo reconstruyendo la historia a partir de la experiencia de la ex directora de Cepa Graciela Lombardi.

En relación a la fundamentación del período, hubo que tomar decisiones y cauciones metodológicas en relación al período propuesto-2001-2015- ya que desde el 2008 al 2015 contábamos con escasa documentación y fuentes no disponibles en los roles de coordinación para realizar las entrevistas. Sin embargo, hubo experiencias potentes - como la de Supervisión ampliada en la Región II 2011/2015- que ameritaba su análisis dado que a pesar de no contar con la cobertura institucional desde el punto de vista de la política pedagógica y los acuerdos epistemológicos que sostuvieran dicha intervención. El trabajo mancomunado, integrado de compañerxs que ya veníamos con la experiencia de muchos años de construcción en los equipos y los pedidos insistentes de la Supervisión, hicieron que se sostuviera la fuente de trabajo dotándola de sentido ético político desde las escuelas. O sea que tomaba potencia en términos de trama lograda “por abajo” en un movimiento interesante de resistencia desde el interior de las escuelas y regiones. Todo esto en contexto de arbitrarias bajas de horas y contratos, banalización de contenidos, aumento de las horas para las capacitaciones de formación administrativa y formatos gerenciales/empresariales. De esta manera, se iban conformando las unidades de gerencia operativa en desmedro de las propuestas transversales y colectivas que habíamos construido entre el 2001 y el 2008. Es por ello que decidimos abordar este período de mucha producción de conocimiento y profundos debates, que muestran entre otras consideraciones, cómo las fortalezas construídas colectivamente y con profundas raíces en el sistema educativo continuaron teniendo incidencia a pesar de que las políticas institucionales intentaron de distintos modos torcer esos rumbos.

Esta tesis tiene una estructura coral y cobra encarnadura en la diversidad de texturas también en la escritura: desde los datos históricos, las voces de los protagonistas de las tres instituciones y mis propias reflexiones con evidente trabajo personal sobre la implicación (Fernández;2009), en una compleja operación de

acercamientos/descentramientos instrumentales para poder dar cuenta de los procesos en disputa.

El cambio en las tipografías, permisos internos para resaltar con negritas o cursivas o diseños de página, conceptos, categorías, posiciones subjetivas del lxs sujetxs de enunciación, de los recuadros para denotar la bitácora de la primera persona, todo esto aporta a la relación signo-escritura-espacialidad, todo esto al servicio de una letra de la diversidad que, sintónicamente con la experiencia de formación cobra materialidad en esta investigación. Denota la preocupación y decisión por mostrar la potencia de invención de estos espacios de formación y la expresión del respeto y valoración profesional y agradecimientos afectivos a quienes-por ser protagonistas-participan de esta fragua individual pero fundamentalmente colectiva, en nodos, puntos de un diagrama rizomático a ser reconfigurado dinámica y constantemente, manteniendo la pregunta viva y despierta.

Algo más de la voz: en una escritura que ha llevado tiempo de cocina y amasado, y también en relación a los distintos abordajes se evidencian también distintas intensidades y registros, ya sea realizando una minuciosa descripción tomando en cuenta el recorrido histórico, como la propia voz recogiendo fragmentos de cuadernos de trabajo, pero fundamentalmente sosteniendo la dialogicidad y la pluralidad de voces cuya heterogeneidad la enriquece y problematiza.

Ha resultado especialmente minucioso, riguroso, el trabajo de reconstrucción de cada una de las intervenciones y decisiones, tanto individuales como colectivas, en las experiencias de capacitación a las que nos referimos, no sólo porque hace algunos años, sino que están hechas cuerpo en el oficio, la memoria y la experiencia.

### **Memoria y experiencia**

En la “salida al campo” hubo una muestra de gran intensidad que por su potencia ha vinculado la **memoria y la experiencia** como anudamientos de praxis para comenzar a pensar este trabajo de investigación. Apelar a la **memoria** individual y colectiva es correr el velo, develar una **experiencia**. Es una invitación a reconstruir esa parte de la historia en la **trama** sustantiva en el entretejido subjetivo, la reflexión conceptual y metodológica de actos y discursos, tensiones, expectativas, preguntas, ensayos, que ocurrieron en el diálogo entre colegas de tres instituciones en un período de la historia de enorme convulsión social política – entre el 2001 y el 2015 - y su expresión en el campo educativo y pensarlas desde un aquí y un ahora de otra textura-una pandemia global-que horizontaliza el sentido humano frente a lo hostil y complejo del contexto. Tanto

para lxs entrevistadxs como para quien realiza esta investigación. Una intensidad en el sentipensar.

Como decía en el inicio de este apartado, luego de realizar el trabajo de campo para esta investigación surgió claramente la vinculación de estos dos conceptos: la experiencia y la memoria, ya que a casi todas las personas que fueron convocadas de las tres instituciones, las primeras respuestas fueron...”no recuerdo bien ...pero sé que fue hermoso” A.R. (ex tutora hoy vicedirectora 5/19) “no recuerdo detalles, pero lo que aprendí en ese momento no me lo olvido más” (Luci Angelli. ex tutora 4/21), “qué bueno pensar en esto en el medio de tanta tristeza” Analía Segal. (ex directora CEPA) Vincular la memoria a la experiencia implica una operación de sentidos múltiples.

Dialoguemos con algunos autores. En su conferencia “La experiencia y sus lenguajes”, ((Larrosa;J 2010) reflexiona retomando el concepto de experiencia y lo hace desde la perspectiva benjaminiana expresada en el libro “El Narrador” (1936) y los abordajes de Agamben en “Infancia e Historia” (1979) y plantea:

La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida....”*entonces, lo primero que hay que hacer, me parece, es dignificar la experiencia, reivindicar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida... pensar la experiencia no desde la acción sino desde la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión. El sujeto de la experiencia no es, un sujeto activo, sino que es un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto. Es más, tal vez haya que pensar la experiencia como lo que no se puede conceptualizar, como lo que escapa a cualquier concepto, a cualquier determinación, como lo que resiste a cualquier concepto que trate de determinarla... no como lo que es sino como lo que acontece, no desde una ontología del ser sino desde una lógica del acontecimiento, desde un logos del acontecimiento”.*

... *“fue un momento que marco mi vida profesional y aprendimos un montón”* Viviana Seoane (ex coordinadora de nivel Cepa)

*“Para mí fue la mejor experiencia de trabajo, aprendí y le di un montón a la escuela de capacitación”.* D.N. (ex capacitadora CEPA)

*“Gracias a vos x esta oportunidad. Para mí siempre fue un placer”*. Elena Canadell (ex directora 5/19)

*“Ahora que me vas preguntando voy recordando todas las cosas que hicimos”*. Jorge Orué (supervisor región V)

*“Estoy quemado en todo este proceso (se refiere al trabajo docente en pandemia)*

*pero hablar de esto me hace bien”*- R. L. (prof y ex tutor 4/21)

Recuperamos lo que plantea María Andruetto: *“en la palabra del otro está la identidad. Y también la fragilidad que eso tiene, porque cómo hacer para que el otro venga vivo es un trabajo muy complejo y la vitalidad que tenía en el aire se pierde en el papel. Entonces hay a la vez un gran trabajo para que eso esté de tal manera que no pierda la identidad, la esencia que tiene cuando está en la respiración del otro, sin que se arruine, se deteriore en el camino, y sin que se transforme en una lengua más obediente. La desobediencia a la oficialidad de la lengua en la voz de quienes hablan -de los que hablamos cuando estamos en una situación íntima en la calle o en nuestras casas- me gusta mucho porque es un espacio de resistencia de los hablantes; esa singularidad es resistencia”*<sup>7</sup>

Y Paul Ricoeur en su preámbulo del libro “La memoria, la historia y el olvido” (2000) comparte su reflexión en el sentido de lo que él denomina el retorno a una laguna en la problemática que abordara en “Tiempo y narración” (2003) y “El sí mismo como otro” (1996) donde la experiencia temporal y la operación narrativa son cotejadas de modo directo y activo a costa de un estancamiento respecto de la memoria y peor aún respecto del olvido, niveles intermedios entre tiempo y narración.

Indudablemente estamos en posición de un análisis sincrónico de la experiencia, en esa conjunción y entretelado artesanal en esta dialogicidad que se planteó en el momento del abordaje del campo de investigación

No nos vamos a detener en el profundo análisis lingüístico-filosófico que realiza Paul Ricoeur en sus textos, sin embargo, tomaremos algunos conceptos del libro “Tiempo y narración” que resultan pertinentes y sustantivos en este análisis.

En este sentido, nos referimos al concepto de **trama**. Veamos como lo sitúa: “Tiempo y narración” pretende situarse en el mismo orden: elucidar, clarificar y precisar el carácter temporal de la experiencia humana, y, por eso —en continuidad con Heidegger—, reconoce la temporalidad como el carácter determinante de la experiencia humana. Pero

---

<sup>7</sup> <https://www.pagina12.com.ar/323247-maria-teresa-andruetto-lo-mas-importante-es-saber-mirar-3.10.21>

lo mismo que sucedía en la simbólica del mal, la conciencia subjetiva no puede ser alcanzada en su propia identidad si no es por el lenguaje. ...”*no es que no lo valorara, al contrario, en ese momento todo lo que estábamos trabajando porque si no nunca lo hubiera podido sostener si no hubiera confiado en todo eso que armaba, pero verlo hoy en perspectiva es mucho más profundo que lo que veía metido ahí adentro. Es como todo en la vida, cuando uno toma distancia de una situación a mirar*”. Viviana Aguilar. (ex supervisora Region II)

Aquí es el relato, la trama narrativa, el medio privilegiado para esclarecer la experiencia temporal inherente a la ontología del ser-en el mundo.

Con este recorrido llega a definir la trama como la síntesis de lo heterogéneo. Nos dice nuevamente Ricoeur:

“Tal operación mediadora en la trama, a través de la cual los acontecimientos singulares y diversos adquieren categoría de historia o narración. La trama confiere unidad e inteligibilidad por medio de la "síntesis de lo heterogéneo". Nada puede ser considerado como acontecimiento si no es susceptible de "ser integrado en una trama", esto es, de ser integrado en una historia” individual y colectiva.

Y plantea justamente que recordar es tener una imagen del pasado y se pregunta ¿Cómo esto es posible? “Porque esta imagen es huella que dejan los acontecimientos grabados en el espíritu, huellas grabadas en los sentidos”. ( Ricoeur; 2000)

Y, en referencia a la idea de la universalidad de la trama narrativa nos plantea:

“Ya no cabe duda: la universalidad que comporta la trama proviene de su ordenación; ésta constituye su plenitud y su totalidad. Los universales engendrados por la trama no son ideas platónicas. Son universales próximos a la sabiduría práctica; por lo tanto, a la ética y a la política”.

Este primer apartado va siendo una apertura. Nos otorga un marco en el que toma encarnadura vital, experiencial, temporal la trama que intentamos reconstruir en esta investigación. Integrando, justamente a partir de la potencia de lo diverso, la trama en nuestra historia a partir de las voces de sus protagonistas.

## Capítulo por capítulo:

En el capítulo 1 nos vamos a encontrar con un recorrido por las tres instituciones que participan en esta trama dialógica, sus tensiones y desafíos, los interrogantes en juego. Comenzamos por la descripción de la escuela de capacitación docente de la Ciudad de Buenos Aires, sus distintas denominaciones desde una mirada genealógica y deconstructiva donde fuimos señalando las construcciones de sentido en esa historia desde 1978 en su creación, esos mandatos fundacionales que le dieron origen, las distintas respuestas que se fueron configurando en relación a los distintos momentos históricos. El proceso de las propuestas de capacitación para el nivel medio y más concretamente en el período que tomamos para esta investigación 2001-2015. Veremos en este profuso recorrido como fueron virando, no solamente los objetivos de la formación sino sus dispositivos y sus definiciones de política institucional. En ese interjuego pusimos la lupa en el profundo vínculo y diálogo con dos escuelas y sus experiencias de capacitaciones en servicio: la Escuela 4 DE 21 “Norma Colombatto” y la Escuela de Reingreso 5 DE 19. Allí exploramos, desde su diversidad y riqueza institucional, la artesanidad de las propuestas y los efectos de la capacitación, tomando en cuenta las voces de sus protagonistas.

Desembocamos así, en el capítulo 2 en un análisis de los dispositivos de formación para tutorxs y preceptorxs en el periodo 2001-2015, analizando cuatro propuestas bien diferenciadas: capacitación en servicio en la EEm 4 De 21 “Norma Colombatto”, dispositivo de acompañamiento múltiple denominado “Supervisión ampliada” en Región II y dos publicaciones de dicho período: Machete y Media Revista. Estas experiencias fueron seleccionadas por su diversidad institucional, la singularidad en el abordaje, creatividad y capacidad instituyente de nuevas prácticas de capacitación y formación.

En el capítulo 3 abordamos la capacitación y la formación en una reflexión profunda del oficio. Sus claroscuros. Potencias y devenires. Nos preguntamos ¿Qué es unx capacitadorx /formadorx? ¿Son sinónimos capacitar y formar? ¿Cuáles son sus sustentos epistémicos sobre los cuales se desarrollan y se asientan dichas prácticas? ¿En qué claves pueden leerse las potencias de invención en este período?

Y a modo de cierre y apertura algunas reflexiones y preguntas finales solo como bitácora para relevar sentidos, voces y texturas.

## Capítulo 1.-Tres instituciones en diálogo. Tensiones y desafíos

En este apartado daremos cuenta de la dialogicidad entre las tres instituciones que tomamos metodológicamente para el campo a investigar. Para ello comenzamos presentando cada una en su singularidad. Las instituciones como fragmentos de relatos y narrativas, su sujeto de la enunciación.

En esta presentación nos gustaría situar la potencia de creación de estas escuelas y la trama que ha tejido en su devenir en la línea que nos propone Castoriadis (2007) en la obra citada con anterioridad. El propone el concepto de lo imaginario en lo institucional. Lo imaginario no como imagen y semejanza de -podríamos decir de su mandato fundacional- sino como toda institución, es un *decir, un devenir y un pensar* que se funda en coordenadas histórico-sociales en respuesta a necesidades y expresiones de lo social y en su recorrido instituido/instituyente van definiendo su identidad y cultura institucional. O en todo caso qué cuestiones anclaron las bases de lo fundacional y cómo se fueron transformado en ese devenir activo, contingente, poroso a las preguntas inéditas. La distancia entre el mapa y el territorio. Darle lugar a lo impensado. Como un acto de *poiesis*, de creación, de invención. Entendemos que ahí reside la potencia de esta investigación. Bucear en lo que imaginaron sus protagonistas, lo que se invencionó en esa dialogicidad artesanal.

La institución que abre el lente para pensar esta dialogicidad, y que construye la trama de esta investigación es la Escuela de capacitación docente-Cepa que fue nombrada de diferente manera en los distintos momentos históricos desde su creación hasta el 2015.

Como hemos encontrado escasa sistematización de la historia de la Escuela de capacitación, ha sido un aporte fundamental el trabajo de Gagliano, y Pineau (2000) que fuera solicitado por Alejandra Birgin cuando ella toma la coordinación general de la Escuela de capacitación en el año 2000. Este trabajo llamado *Una aproximación al recorrido de la Escuela de Capacitación - CePA (1980-2000)* y el libro-ensayo "Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio" cuya compilación es de Alejandra Birgin (2006); han sido de vital importancia para el acercamiento a la producción de sistematizaciones sobre este campo a investigar.

Con base en estos textos y el material de entrevistas de campo y evitando una mirada lineal de la historia, sino marcando signos de época, influenciados por políticas públicas, paradigmas y construcciones de sentido que toman encarnadura en prácticas

institucionales que producen sintónicamente un lecho propicio en el cual se desarrollan percepciones, y representaciones, en este caso en relación a la formación docente.

Si bien no es el propósito de esta investigación trabajar las representaciones docentes en relación a la capacitación, cuando hacemos una mirada retrospectiva podemos advertir algunas de ellas que las iremos develando en este rastreo de los antecedentes antes de llegar al período que nos ocupa.

Luego tomaremos las experiencias de capacitación en las escuelas 4 DE 21 “Norma Colombatto”, y la Escuela de Reingreso 5 DE 19.

**Discusiones, debates y tensiones sobre la formación de docentes en ejercicio.  
Breve recorrido histórico.**

Modos de denominación de la Escuela de Capacitación Docente -CABA entre los años 1980-2015



**Definición y fundamentación del período de esta investigación:**

Resulta indispensable, antes de sumergirse en el periodo que ocupa este trabajo 2001/2015, realizar un breve recorrido histórico a fin de dar cuenta de algunos debates y tensiones que tomamos como antecedentes -también como estado del arte: desde la creación de la Escuela superior de capacitación docente-1981- hasta el año 2015 intersectada por las decisiones de políticas públicas. No se trata, entonces, de una investigación que mira un desarrollo lineal de la historia de la Escuela de capacitación docente sino cómo, de una historia que se origina en una propuesta en 1978 -en plena dictadura- para ascenso a cargos directivos, y dedicada a nivel inicial y primaria y de actualizaciones curriculares, posteriormente y mediante mucho trabajo de ensayos, experiencias, reconceptualizaciones y trabajo en diálogo con las escuelas secundarias, logra una inserción fuerte y creadora en el seno del nivel medio entre los años 1992-año en que fueron transferidas las escuelas secundarias de la nación a las jurisdicciones - al 2008 donde cambia el signo político de la gestión del gobierno de la ciudad.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> En diciembre del 2007 asume Mauricio Macri como jefe de gobierno CABA y los primeros meses del 2008 asume Dafne Vilas en la coordinación general de Cepa.

Luego del 2008, algunas de las líneas de la propuesta de capacitación en lo formal se siguieron desarrollando hubo un proceso de gerencialización de la gestión de la ciudad con el consiguiente cambio en la conceptualización de la capacitación. A muchos profesionales les bajaron sus contratos de trabajo, otros decidieron irse a otros espacios laborales y algunos se quedaron resistiendo dichas políticas desde las escuelas sosteniendo el prestigio en vínculos fértiles con los protagonistas del sistema educativo logrados especialmente desde el 2000 al 2008.

AA capacitadora docente nos plantea su reflexión que va en esta línea:

*“en realidad creo que después del cambio de gestión fue una época de mucha resistencia, a tratar de sostener y de cuidar un modo de laburo con escaso encuadre institucional para ese modo de trabajo...trabajamos en terreno, trabajamos el territorio, pero las condiciones generales de la institución que nos cobijaba, no tenían resonancia en esto, eran otras, por eso hablo de la resistencia. La resistencia era al interior de los equipos y en relación con algunos protagonistas -supervisores, directores- que podían ser un otro con el que ir tramando acciones potentes”*

### **Antecedentes: desde 1978 hasta fines de la década de los '80**

En 1978, el Decreto Ley 23910 conformó el Sistema Educativo Municipal, mediante la transferencia de las escuelas nacionales de nivel inicial y primario que estaban en su territorio. La Escuela Superior de Capacitación fue creada el 17 de enero de 1980 mediante el decreto 230/80.

“El decreto de creación está firmado por el ex-brigadier Osvaldo Andrés Cacciatore, por aquel entonces Intendente de facto de la Ciudad, y Enrique José Sanzo Secretario de Educación. La actualización y el perfeccionamiento profesional del docente son entendidos como una acción de carácter “obligatorio” de acuerdo al Estatuto del Docente, y que debía implementarse “en concordancia con la estructura del Sistema Educativo Municipal” mediante la “sistematización de acciones tendientes a elevar la calidad en el desempeño de las funciones específicas del personal docente, y atender las necesidades presentes y futuras de recursos humanos especializados”.(Gagliano, y Pineau, 2000) La Escuela Superior de Capacitación Docente surgió para cumplir una función principal dentro del sistema: la formación de los cuadros intermedios de conducción docente —directivos, vicedirectivos e supervisores— derivado de la creación del Sistema Educativo Municipal en 1978 en sintonía con las políticas educativas tecnocráticas y verticalistas de la dictadura. Mediante cursos intensivos de

aproximadamente un mes se capacitaba a los aspirantes elegidos para los cargos. De esta forma, se evidencia que la capacitación fue una de las tareas fundadoras del sistema educativo de la Ciudad, el que rápidamente se hizo cargo de ella mediante instituciones de peso específicas en el organigrama. Vale la pena detenerse en la categoría fundacional “Escuela Superior”. Ésta tiene un origen militar —fortalecida también por la idea de “cursos de ascenso”— que, además de ser típica del período, señala la idea de formación de una “élite”, de una “oficialidad” que sirva de correa de transmisión y contralor del sistema”.

En este sentido nos dice Graciela Lombardi (ex coordinadora general) en entrevista de campo:

*“hay una preescuela de capacitación que había sido creada durante el período militar en el año 81. Y, que funcionó un año y medio, casi excluyentemente para dar cursos para directores, vicedirectores y algún personal docente que iba a ser titularizado. Y que entonces, habían sido organizados cursos presenciales en una escuela en el barrio Piedrabuena una de las escuelas Cacciatore. En ese momento digamos que yo ya me vinculo como parte de los profesores que dimos cursos, yo di cursos para vicedirectores”. (Pineau;2006) – nos recuerda que esta Escuela Superior de Capacitación que se crea con una fuerte impronta militarista, y entre otros textos, se prohíbe la obra de Paulo Freire en la formación docente*

Y continúa Graciela Lombardi:

*“Yo estuve en el CEPA, digamos que no se llamaba así, se llamaba Escuela de capacitación desde su creación en el año 84 junto con la democracia se crea esta institución. Que en ese momento era una intención y un proyecto que era, bueno, democratizar los vínculos en la escuela y esa era la meta principal que tenía la escuela como institución que acompañaba una gestión de gobierno democrático, la primera después de la dictadura. La escuela se crea el 7 de mayo del 84 y yo ya estoy ahí dentro de los equipos técnico- profesionales que organizamos y diseñamos junto a Graciela Carbone y Susana Huberman todo el diseño y la propuesta de capacitación que era una propuesta muy audaz en ese momento.*

Claves de desarrollo de la capacitación en este momento histórico.

Prosigue Graciela Lombardi:

*“Esta escuela de capacitación fundada con la democracia: básicamente teníamos **tres líneas políticas**, a.- una que tenía que ver con la que más le interesaba al gobierno de Alfonsín y de su ministro de educación, que era la **democratización de los vínculos** en la escuela, esa democratización las llevamos adelante a través de un área que se llamaba de Replanteo Actitudinal, que tenía tres ofertas de cursos. Era la Psicología Evolutiva, la Comprensión del Sujeto de Aprendizaje la Comunidad Escolar, o sea la comprensión de los **vínculos en la escuela-comunidad y Rol Docente que era la comprensión del rol**. Desde un lugar no de obediencia a los mandatos de los currículums o de los planes de estudio sino,*

desde lo que siempre tuvo que ser y fue con mayores niveles de explicitación o no, que, es un **vínculo de carácter integral, humano, social profesional de enseñanza con los estudiantes de esos niveles.**

b- *“algunas **herramientas de planificación pedagógica.** Para ello había dos ofertas, Planeamiento Educativo y la otra, ahora no me voy a acordar como era que la llamábamos, pero, que tenía que ver básicamente con la planificación didáctica”.*

c- *“**área de carácter más expresivo que tenían materias como teatro y oferta cultural.** Que nos parecía en ese momento que era muy necesario salidos a la democracia y **perdido el temor a que libro ponías en la bibliografía, porque había listas de abundantes listas de libros y autores prohibidos.** Teníamos que ayudar a acompañar a los docentes para que tuvieran otro vínculo con la cultura, con las expresiones culturales y artísticas. Barriendo los temores digamos que en el año 84 una de las misiones más importantes que tenía la institución y el proyecto de la institución, tenía que ver con ya te digo con la democratización y la llegada a la construcción de vínculos con la comunidad que fueran efectivamente libres y responsables, no, coercitivos. Fueron años de muchísimo aprendizaje y de muchísima productividad intelectual. Por parte de todos los que pertenecíamos a la escuela porque había que descubrir que era lo que la docencia en ese momento necesitaba. Saber, abrir las puertas de la escuela era un poco esa la imagen: abrir la puerta de la escuela, abrir la puerta del aula, abrir a la libertad de los chicos y su circulación y su expresión. Nos equivocamos como corresponde a cualquier pr-oyecto que innova y trata de modificar su aquí y ahora, pero, bueno, en esa línea se trabajó muchísimo incorporando de a poco, necesidades diferentes”.*

Pineau (2006) en este sentido nos dice: *“se fue consolidando una concepción “reparadora” de la llamada “capacitación” -término en boga por entonces- que la pensaba como una “reparación de la mala formación inicial, producto del autoritarismo de las épocas previas a la recuperación democrática”*

Hasta ahí podemos ver la congruencia entre los objetivos conceptuales-metodológicos, que se planteó la dirección de la escuela de capacitación, la concepción y línea política en juego y los niveles de la enseñanza inicial primario y especial a los que estaba dirigida. Pablo Pineau se refiere a ese período como la época de oro de la Escuela de Capacitación: La salida de la época de la dictadura. Salir del miedo y construir nuevos vínculos en nuevos escenarios.

### **Antecedentes de la Escuela de capacitación de la Ciudad de Buenos Aires en la formación docente al nivel secundario: sus características**

En este momento histórico- últimos años de los '80- ya comenzaba a latir la idea de construir una política institucional de capacitación para el nivel secundario

Esto responde Graciela Lombardi: *“En un primer momento nuestra intención fue y digo la conozco mucho porque yo todavía estaba a cargo de la dirección de la escuela. Conversamos con muchas cátedras de carreras universitarias pensando que había un punto, nuestro diagnóstico era que además de problemas didácticos, el nivel secundario tenía problemas de actualización disciplinar. Y, que podría ser muy bien, era una idea que tuvimos convocar a, yo hice el trato con la UBA, me fue muy bien con muchos*

*decanos de muchas Facultades de la UBA. Que era ofrecer el acceso en carácter de digamos excepción a docentes fueran o no digamos egresados de la UBA para cursar materias de las carreras. No, nos salió bien. Más allá de que muchas, yo me acuerdo muy bien, las Ciencias Exactas y en Ingeniería todas las matemáticas y demás ofrecían inclusive adaptar los programas si se anotaban docentes. Pero, la cantidad de docentes que se incorporaron fue muy baja, muy baja”.*

Ingresando ya en el período de los '90, continúa Graciela Lombardi:

*“Recién, creo que secundaria entro en la lógica de incluirse en la formación continua cuando desde el Ministerio Nacional se crea la Red Federal de Formación Docente continua con sus respectivos circuitos. Entonces, ahí, digamos que todos los docentes del país entraban en el circuito que les correspondía por su, por el nivel educativo en el que estaban incluidos. Así que, el Circuito C si no me falla la memoria acogió a los docentes de secundaria y con el financiamiento y cierto mayor prestigio porque venía de Pizzurno los cursos de la red tuvieron un poco de mejor respuesta por parte de los docentes de la Ciudad de Buenos Aires, de los docentes del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires.*

*Claro, vos fijate que es muy gracioso, porque yo había propuesto, antes del 96, la oferta para los profesores de secundaria desde la escuela de capacitación. Que la Escuela queda muy prestigiosa en los niveles inicial y primario. Teníamos mucho prestigio como institución no prestigio personal, me refiero al prestigio de la oferta pedagógica que hacíamos. Yo cuando me voy, me van de la escuela de capacitación en el 97 me convocan a la Nación y entonces, trabajo en la coordinación de los equipos que orientaban a los formadores de cada jurisdicción para que dieran los cursos del Circuito C. Y, a mi me daba mucha risa porque esa oferta provenía de Pizzurno tuvo más convocatoria que la oferta que habíamos hecho desde la escuela de capacitación. Y, lo gracioso era que muchos de los que nos fuimos de la escuela de capacitación terminamos en Pizzurno. Y, la cabeza pensante y la oferta que estábamos haciendo desde Pizzurno tenía total y absolutamente que ver con los mismos profesionales y las mismas ideas que ya habíamos precursoramente desarrollado en la ciudad y no habíamos tenido la suficiente acogida. Que luego la red siguió con todos los errores, porque bueno, la red después siguió funcionando con poca orientación y tuvo muchísimos errores”.*

### **La Escuela de Capacitación en la década del '90. Las propuestas de formación en el nivel secundario**

A nivel nacional y compatible con las políticas neoliberales, en 1994 por medio de la Resolución N°36 del Consejo Federal de Educación se crea la Red Federal de Formación Docente Continua. En el documento A9 se establecen los objetivos de la formación docente continua, que integraba la “formación inicial” y la “formación permanente”. Nos dice Pablo Pineau (2006) Entre sus funciones la Red debía facilitar un plan federal de formación docente continua y registrar acreditar y evaluar a las instituciones de formación docente, formular criterios, orientaciones curriculares, definir líneas prioritarias para el perfeccionamiento docente, otorgar fondos para su desarrollo y certificar las acciones en el marco de la Red.

La Red Federal de formación docente y su impronta neoliberal /empresarial de la década de los '90 se caracterizó por las “fortalezas y debilidades” FODA, el discurso de la calidad educativa, la flexibilidad, la competitividad, el trabajo por “competencias”, la evaluación y el dinamismo, gestión y liderazgos y las ofertas de cursos en fotocopias de algunos sindicatos docentes en ese “consumo ansioso y hasta maníacos de cursos que permitieran la acumulación de puntaje (Pineau; 1999)”.

Como signo epocal se evidencia la compulsión por lo acumulativo de cursos, posgrados y carreras cortas fomentados por algunos gremios y de libertad de mercado sin regulación y de dudosa calidad de una “carrera” docente que fomentaba la antigüedad y el puntaje como clivaje casi único para ascenso a cargos directivos. Debemos señalar que aún persisten las lógicas acumulativas en las juntas de clasificación docente sostenidas por los distintos gobiernos hasta la fecha. La concepción del “especialista”, el “experto” “basado en la supuesta pérdida del saber académico por parte de los docentes fortaleciendo la concepción “reparadora “o compensadora de la educación inicial y la formación en servicio fue llamada actualización, perfeccionamiento, reconversión y hasta reciclaje docente.

En 1997 la Escuela de capacitación cambia de nombre y pasa a llamarse CEPA -centro de pedagogías de anticipación. Este cambio de nombre ¿interpela la concepción de “capacitación” en un supuesto de que hay alguien que sabe y otro que no, reproduciendo formulación de la pedagogía bancaria? ¿cuándo y cómo pasamos de la capacitación a la formación? ¿retoma la concepción de la pedagogía crítica, especialmente desde el punto de vista de Giroux de los docentes como intelectuales transformadores?

Gagliano y Pineau plantean que Cepa se constituye como “un espacio de experimentación de nuevas propuestas” (Gagliano y Pineau 2003)-

Retomaremos más adelante este tema en el capítulo “Capacitadorxs y formadorxs”

### **El nivel secundario y la formación docente 1992/ 2000**

Ante la transferencia de los “servicios educativos” en la ciudad de Buenos Aires nos dice Graciela Lombardi:

*“el nivel secundario todavía no había sido transferido a la jurisdicción de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y a nivel superior tampoco. Eso ocurre en el año 92 en la de secundaria y en el 93, 94 fue largo el proceso, se transfiere la de superior particularmente la de superior el primer año, fue, bastante traumático para la escuela de capacitación. Porque nos tuvimos que hacer cargo de también recibir a los institutos de formación docente que tenían su ubicación en la Cuidad de Buenos Aires, los estatales”.*

Las propuestas de formación desde Cepa hacia el nivel medio comenzaron en el 92 cuando son transferidos en la descentralización del menemismo los servicios educativos a las distintas jurisdicciones/provincias. Efectivamente, con todos las contradicciones, ensayos y experiencias que se desarrollaron en la década de los 90 podemos señalar que llevó casi una década (entre 1992 y 2000) hasta que se fue consolidando propuestas formativas para el nivel secundario con una política institucional definida hacia ese nivel.

En el documento de “Evaluación de la actividad de capacitación docente de la D.C.A.D” IICE Facultad de Filosofía y Letras-UBA en 1996 dirigido por Flora Hillert consta que la capacitación ofrecida a lxs profesorxs de secundaria era exclusivamente en relación a la **actualización curricular** en materias como matemática, lengua historia , geografía y cs naturales en congruencia con los requerimientos de la Red Nacional de Formación Docente continua, predominantemente en cursos de **“fuera de servicio” con puntaje**.

Sin embargo, en los últimos años de la década del 90 ya comenzaron a plantearse acciones en servicio, no curriculares, transversales.

### **Proyecto “Arte y parte” 98/99: de la disciplina al acompañamiento**

D.N. docente capacitadora que participó en dicho proyecto, en su entrevista del campo comparte sus reflexiones:

*“En 1998 comenzamos a trabajar con preceptores, hubo una decisión, por ejemplo, hubo una primera capacitación en servicio que se pidió para preceptores en Lugano, Región 5ta, en el Lola Mora<sup>9</sup>, para los preceptores del Lola Mora, ahí nos mandaron con todos los cañones. Además, en el 98 y 99, auge de aumento de matrícula, había muchos chicos y chicas de la comunidad boliviana, indocumentados, que, por ya decisión, podían ingresar a la escuela sin tener documentos. Había mucho movimiento, no nos olvidemos que la escuela secundaria se hace obligatoria en el 2002<sup>10</sup>, pero se regula lo que ya estaba sucediendo, se abrieron las puertas masivamente, había que poder acompañar a pensar de lo que estaba pasando en las escuelas, no es casual que hayamos empezado por Lugano y por una escuela que estaba enclavada en el corazón del centro cívico de Lugano. El proyecto se llamó **“Ser arte y parte”**, porque era una escuela de arte, ahí se vislumbra el **cambio de rol de los preceptores. Ya no era una cosa de disciplinamiento y control**, sino que era otra cosa, en ese momento no le ponemos nombre.*

*Era un trabajo que tenía que ver, con lo que más adelante iba a ser la resolución que sacó Roxana Perazza, no muchos años más adelante, donde **se homologa el puesto de los preceptores como***

<sup>9</sup> Lugano es un barrio populoso, con población multicultural especialmente bolvianxs paraguayxs y peruanxs en condiciones de extrema vulnerabilización y pobreza de la periferia sur de la ciudad. La escuela Lola Mora es una escuela de arte que funciona en el centro del barrio, con un fuerte compromiso comunitario.

<sup>10</sup> Se refiere a la Ley 898/ 17 de noviembre 2002 de Obligatoriedad de la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Luego se incorpora la obligatoriedad en la LEN ley de educación nacional 2006

**trabajo docente. En paralelo surgen los cursos fuera de servicio**, había un mínimo para abrir los cursos, si no se llegaba a un mínimo de N inscriptos y presentes, el día de la primera clase, el curso no se abría. Salvo en (los cursos para) preceptores. Los cursos para preceptores se abrían, aunque hubiera tres o cuatro de ellos, porque había evidentemente una decisión política de apuntalar.

Te diría que **esa fue la semilla**, a partir de ahí empezamos a crecer y a trabajar mucho, se perdió esta posibilidad después del Lola Mora de ir en trío<sup>11</sup> juntas a trabajar, porque la verdad era una producción increíble, escribíamos, trabajábamos, planificábamos, armábamos un grupo de trabajo muy interesante.

El trabajo en Lola Mora fue ese año, todo el año, no me acuerdo si fue en el 98 o 99. Después empezaron a florecer rizomáticamente los pedidos, porque una cosa es haber salido a ofrecer por cartilla, que eso se mantuvo, pero por otro empezaron a florecer los pedidos, pero también los problemas en relación a los pedidos, además lo que empezaba a suceder, es que en las escuelas se alteró radicalmente la gramática escolar”.

En esta reconstrucción se evidencian algunas claves fundamentales que marcan los primeros ensayos en el nivel secundario, más concretamente en la formación de preceptorxs

- El cambio de paradigma de la función de lxs preceptorxs: de lo punitivo al acompañamiento.
- Cómo estas acciones alteraban la gramática escolar. (Tyack y Cuban;1995)  
¿Hasta dónde esta alteración?
- ¿Qué condiciones se ponían en juego para lograrla?
- El trabajo colaborativo de un conjunto- en este caso eran tres- de formadores en una misma acción de capacitación.
- La propuesta de la formación en servicio interpelando las lógicas de “delivery” noventista de cursos y la apuesta en las decisiones de política institucional de abrir los cursos para secundaria sin que se cumplieran las coordenadas en cantidad de inscriptos x capacitadorx, sino haciendo hincapié en la necesidad de lxs profesorxs a fin de poner en discusión los nuevos escenarios del nivel secundario. Retomaremos y profundizaremos estas claves para ver como cobran profundidad y complejidad en el periodo elegido para esta investigación.

---

<sup>11</sup> Hace relación al Proyecto Arte y parte en donde se destinan tres capacitadoras para trabajar conjuntamente

### Del 2000 al 2003. Líneas generales y “el eje de media”. Bajo la coordinación de Alejandra Birgin. Continuidades y cambios.

En el 2000 toma la gestión del Cepa Alejandra Birgin marcando una línea de formación docente alejada de la propuesta de la Red de Formación docente y en línea con las perspectivas de educación inclusiva planteada por la gestión de la ciudad en ese momento.

Ella retoma la perspectiva de la propuesta cultural en la formación que se había planteado en los primeros años de la recuperación democrática. Ante la pregunta sobre las características de su gestión lo plantea de esta manera:

Nos dice Alejandra Birgin *“Yo creo que el primer punto es la organización en tres núcleos, la organización curricular digamos. Incluir ahí algo que era nuevo para la formación permanente, que era el núcleo sociedad y cultura contemporáneas. Para mí ahí hay una marca, que después recupera Nación, en el documento del Consejo Federal en el 2004, para mí hay una marca bien importante, diferente, en el sentido de decir que tiene que ser parte la **formación porque el trabajo docente está ligado a entender la época y la cultura contemporánea**”*<sup>12</sup>

Esta afirmación de Alejandra Birgin marca una perspectiva desde la cual la formación docente está vinculada estrechamente con la necesidad de que lxs formadorxs, en todos los niveles de la enseñanza, puedan, no solamente comprender teóricamente la contemporaneidad sino como devenir sujetxs contemporánexs en un aquí y ahora complejo y en permanente tensión. Retomaremos este punto más adelante.

Alejandra Birgin sitúa claramente las coordenadas epocales:

*“Creo que el Cepa tenía ventajas y desventajas, una cierta autonomía en la manera de pensar, había preocupaciones generales compartidas, sobre las cuales discutíamos, era un gabinete que se reunía con regularidad, que trabajaban, tenía una subsecretaria, Roxana (Perazza) y una asesora de planeamiento, Flavia (Terigi), con las cuales teníamos reuniones regulares sobre temas específicos, para los cuales trabajábamos especialmente y también había una autonomía importante. **Yo siempre defendí que la formación permanente tiene, por un lado, que anclar en preocupaciones o líneas políticas y también tiene, para hacer un lugar, de formación para el conjunto de los docentes, tiene que tener un vuelo propio, que no responda a políticas puntuales, que tampoco responda a las demandas inmediatas de la práctica.** Ahí había siempre ese doble juego, entre lo que era en servicio y lo que era afuera, lo que tenía que ver con programas puntuales, lo que pedía desarrollo curricular, lo que pedía planeamiento y lo que, desde mi perspectiva, es una idea que sostengo a rajatabla, no paga en lo inmediato, digamos, no responde a algo en particular, sino que tiene que ver con **fortalecer las relaciones con el saber y las culturas que son necesarias para ser un buen docente.** Yo creo que en esa línea el Cepa también trabajó mucho, en ese sentido, te diría, era un diálogo con las líneas prioritarias, **el eje media**, el eje de acompañar algunos proyectos en particular de media, etc. A la vez,*

<sup>12</sup> El resaltado es una decisión de quien escribe esta investigación. Se refiere a resaltar conceptualizaciones en tanto categorías de análisis

*toda esa otra línea que no entraba en ninguna “cajita” que, sin embargo, para nosotros era clave, en términos de formación pedagógica, política, cultural. La experiencia de Cepa, lo más rico es mirar esa clave, lo más original es incluir ese período en particular.*

Estas líneas de formación ponen en discusión la “didáctica de la capacitación” y la coloca en un debate político-pedagógico que, de alguna manera motivó a sacar las propuestas de formación de la “cajita” de lo ya consabido (cursos en sedes y de ascenso, semipresenciales, etc.) e invencionar prácticas que en el nivel medio produjeron un movimiento que tuvo ecos, resonancias en su implementación. Profundizaremos esta idea en los capítulos siguientes.

Alejandra Birgin contrasta esta perspectiva con las características que tenía en aquel momento la formación docente:

*...“En la parte que me tocó a mí fue trabajar, en un momento que veníamos del menemismo, de la Red Federal de Formación Docente, veníamos de los paquetes de los CBC y de todo eso, la red estaba en Cepa, es decir, la guita que venía de Nación pasaba por Cepa. Veníamos de eso, después había estado un intento, que para el interior creo que fue valioso, no para la Ciudad de Buenos Aires, el FORDECAP (Fortalecimiento profesional de capacitaciones)<sup>13</sup> que se armó en el gobierno de de la Rúa. Después la nada misma, que fueron los gobiernos de Duhalde, en el sentido que tuvo otras prioridades y urgencias para atender. Fue un período en que nosotros discutimos mucho con los parámetros de Nación. Hay una parte de lo que pasó ahí, que también se entiende en contraposición a lo que aparecía como las líneas más hegemónicas, la Ciudad trataba de construir otra cosa: **contemplar la institución, la diversidad de sujetos y pensarlos de modo tal de albergar a la diversidad de sujetos de otro modo, ya me parece que ahí había una propuesta diferente a lo que había en Cepa, pero que circulaba en Argentina. En ese sentido tiene una carga también de politización del debate escolar, como así también se incluyeron formas de mirar la ciudad, de reenamorarse del territorio donde los docentes trabajaban, volver a mirarla en términos de su arquitectura, entre sus desigualdades y en sus tradiciones.***

Aquí se marca claramente un punto de bisagra con las políticas institucionales anteriores y sus dispositivos.

Alejandra Birgin lo dice de esta manera:

*“Otra de las líneas, es la renovación de los dispositivos de la formación, Cepa era **servicios y cursos**. Ahí había una hipótesis del vínculo de los docentes con su territorio, de cómo reenamorarse en esa relación, ahí no se hablaba de cómo se enseña la Ciudad, ahí se trabajaba, creo que hicimos muchas cosas en esa línea, con fortalecer al docente como sujeto de la cultura, como ciudadano de la Ciudad de Buenos Aires, en la hipótesis de que había modos oblicuos de trabajar la formación. Cuando en el 2001 hicimos, imágenes de los 90, me acuerdo en el cine Tita Merello, de la calle Suipacha, el primer día viene una maestra con una bolsa de red, que vivía por ahí, no sabía quién era yo y me dice, “señora, dígame, ¿esto es un curso de capacitación?” Sí, de la escuela de capacitación, “¿da puntaje venir al cine?”*

<sup>13</sup> Se refiere a la empresa de capacitaciones privadas con sede en Chile. Fordecap. Con el gobierno de De la Rúa se instaló en Buenos Aires.

También es una muestra y fue una decisión pedir que abran el cine los sábados a la mañana para juntarnos trescientas personas a mirar una película, que había elegido Beatriz Sarlo, que había elegido Cristian Ferrer o Inés Dussel. Me acuerdo que Sarlo, no podía los sábados a la mañana, puso una clase sábado a las dos de la tarde, decíamos: "no va a venir nadie", había doscientas personas para discutir con Sarlo, la película que ella había elegido. **Era un modo de discutir la época**, eso era *Imágenes de los 90. Ampliar la agenda de la formación, pensar al docente como sujeto de la cultura y a la formación como algo que no solo es inmediato, sino que también apunta a un mediano plazo*. Creo que otra cosa que **pensamos mucho fue el vínculo con las escuelas**, siempre me acuerdo de una reunión, había un grupo de inicial, era formación en servicio se llamaba, estaba en reunión y los primeros meses me dediqué a hacer rondas y pasar por las instancias que preexistían. La reunión de la formación en servicio, en el nivel inicial por ej. era leer lo que pedía la supervisora, que mandaban por fax, y organizar el modo quién agarraba qué: hoy diríamos, era un delivery.

**Es decir, la escuela de capacitación, con gente muy capaz, funcionaba respondiendo el pedido, sin una intervención ni en la forma ni en el contenido que se hacían, ni en la construcción de problemas con eso**. Ese es un punto sobre el que trabajamos mucho, con mucha resistencia hacia algunos sectores, pero ese fue un punto en el que trabajamos, porque había **la riqueza de acercarse a la escuela, pero también la dificultad de una manera de concebir ese acercamiento, que era construir con la escuela el problema**, era responder literalmente al pedido. Ahí después se abrió en relación con media, **media empezó a plantear una serie de cuestiones, hubo ahí un trabajo del círculo de directores, formadores y directores. Hubo también un trabajo interesante, en el sentido que no se pensó un planteo desde el Cepa para llevar a los directores, sino que hubo un largo proceso de reflexión de los formadores, de los directores, para pensar que se hacía con ellos**".

Lxs directorxs y supervisorxs comienza en este último período a ser protagonistas claves en la configuración de las propuestas formativas. Esto ha sido a su vez: construcción, hallazgo e invención.

Hacer un recorrido genealógico, deconstructivo de la historia de la Escuela de capacitación y sus construcciones de sentido, que comienzan con sus modos de nombrarla pero que básicamente, se constituye en estos anudamientos y desanudamientos en esta cartografía. Nos muestra texturas de un devenir que comienza con una iniciativa de la capacitación ligada a los concursos de ascenso al servicio de la dictadura -1981- y desemboca en este periodo del 2001 al 2015 de extrema convulsión y crisis social política y económica.

Por lo tanto, esta idea de problematizar lo epocal, el devenir sujetx en la contemporaneidad, de la politización del debate político dentro de las escuelas y sus resonancias en la formación resulta central para mirar las condiciones de posibilidad para la instalación fuerte de las distintas propuestas para el nivel secundario en la ciudad.

A comienzos de la gestión de Alejandra Birgin, ella convoca a un grupo de capacitadorxs del núcleo de Sujetos e instituciones a realizar propuestas para el nivel medio. Es ahí donde se plasman las primeras acciones de articulación Primaria/media. Se conforman los equipos de capacitación para preceptorxs, tutorxs, para directivxs de escuelas secundarias y el equipo de evaluación y currículum. Se establece con regularidad reuniones de la “Mesa de Media”, donde no solo se comparten las instituciones en las que interviene cada equipo, sino que se realiza una puesta en común de experiencias y debates político-pedagógico. Posteriormente, en ese espacio se abre un seminario con Silvia Duschatzsky. En el interior de los equipos: estudio, experimentación y fragua en un pensar situado en cada espacio, en cada institución..

En ese devenir, y en el desafío de armar letra propia acerca de la función tutorial, se fue forjando una línea alejada de los paradigmas eficientistas y compensatorios tanto norteamericanos y españoles de la literatura que trataba el tema de la tutoría y armando a partir de las preguntas de lxs mismxs actorxs de las escuelas un abordaje que en principio fue para interrogar/nos acerca de las funciones de lxs tutorxs: ¿somos psicologxs, asistentes sociales, tenemos que saber de todas las materias? Puentes y fronteras entre el asistir y el enseñar. Configuración de los modos del acompañamiento: ¿cómo acompañamos? ¿Qué/cómo escuchamos? La función enseñante de lxs tutorxs. Características de la tutoría en los primeros años y en el ciclo superior. El lugar condensatorio de la tutoría de las dinámicas organizacionales; la tutoría como mediación entre lxs diferentes actorxs institucionales y la comunidad educativa, la hiperdemanda, los roles adjudicados/asumidos, etc.

De esta manera, se fue tramando tanto adentro como afuera del Cepa, este espacio de invención y potencia de intervención colectiva.

En el capítulo 2 veremos cómo esta idea de la dialogicidad con el sistema educativo cobra encarnadura en las prácticas en los dispositivos de formación.

### **Un alto en el camino: una mirada al contexto. Una historización de sentidos múltiples**

Vale la pena, aquí hacer un alto en el camino del recorrido histórico, recuperar algunas categorías/claves, poner en contexto y marcar las disputas de sentido de esta gestión para poder dimensionar posteriormente que características cobró en el diálogo con de lxs formadorxs con las escuelas, directorxs, tutorxs y preceptorxs

Resulta interesante señalar cómo fue virando a partir de la intencionalidad y línea de política institucional desde la “oferta de cursos” el “delivery” hacia una dialogicidad con

el sistema educativo a fin de establecer *praxis*<sup>14</sup> situada a partir de la elaboración de problemas e hipótesis de trabajo, en un momento de crisis social política y económica, de extrema convulsión, en donde estaba en clara disputa las posiciones que discuten sobre el “empobrecimiento” de los saberes y certezas docentes, los quiebres y fracturas que presentaba la eficacia simbólica del disciplinamiento, la vigilancia, el control y el castigo de la escuela de la modernidad, la caída de las grandes narrativas del siglo XX en el cumplimiento de la promesa de la escuela secundaria propedéutica, como garantía de ascenso social o como paraguas amortiguador del efecto del desempleo (Filmus 2001)

Ineludible mencionar el clima de convulsión social, política y económica. Mientras se agudiza la crisis económica, y la movilización popular gana las calles, se forman asambleas populares; se recuperan fábricas por sus trabajadores, con funcionamiento y construcción de lógicas colectivas y con ellas, se sembraba la simiente de nuevos modos de producción subjetiva.

Ana María Fernández (2007:21) plantea: “el corrimiento del estado neoliberal de su función reguladora había producido efectos mucho más allá del vaciamiento económico y la expulsión social. Se producen destituciones subjetivas y desligamientos sociales donde el vaciamiento de sentido de las instituciones, impedía que estas posibilitaran los anclajes de pertenencia que habían caracterizado la producción de “individuos modernos”

En ese marco, la teleología de la escuela en franca discusión. El para qué enseñamos. Si asistimos o enseñamos. En un momento de perplejidad y desfondamiento del sentido no solamente de la escuela y sus dispositivos pedagógicos de saber-poder, sino el agotamiento y de las categorías modernas tales como la familia, la infancia, la adolescencia en donde se transforman en un plural -las familias, las infancias, las adolescencias- convocando a construir artesanidades para intervenir en cada situación. Un imperativo complejo de habitar las instituciones en esta contemporaneidad que se perciben como tiempos de *fluidez* (Bauman; 1999) en tiempos de *modernidad líquida*. Y la caída de recetas de “expertos y especialistas” frente a la perplejidad de escenas que ponían en jaque a la subjetividad del “deber ser” y del “es por tu bien” característica del discurso de la ilustración. Y de la escuela como prescripción, situación reglada. El quiebre de la “subjetividad pedagógica”, las “impertinencias” y la diversidad

---

<sup>14</sup>Carlos Marx fue el primero en considerar, desde el punto de vista filosófico, el hecho de que la *praxis* determina la actividad teórica y no al contrario, de manera que la observación y el estudio de las prácticas sociales son las que permiten generar cuerpos teóricos con base en las variables materiales de la historia y con miras a la transformación

de jóvenes que-mediante la obligatoriedad de la escuela secundaria y la ley 114 que garantizaba los derechos de niños niñas y adolescentes- aparecen interpelando la experiencia escolar. Pero-sobre todo- habitar la perplejidad de la escuela que Lewkowich y Corea ejemplificaron como la “escuela galpón” (Lewkowich, Corea, 2004, 30-31) haciendo alusión a *“las configuraciones de la instancia proveedora de sentido, se desdibujan como producción reglada. Se destituyen unas condiciones con capacidad de organizar significación sin que se constituya nada equivalente con virtud simbolizadora”*

La política pública, a través de la ley 898/2002/CABA, dispuso un conjunto de estrategias compensatorias (becas, programa de Asistencia Socio Educativa a las escuelas medias-ASE- puentes escolares, alumnas madres, posteriormente alumnos padres, fortalecimiento a las escuelas medias, programa de inclusión de jóvenes con dificultades de aprendizaje, etc.) y se pusieron en marcha experiencias tales como las escuelas de reingreso, se revitalizó la experiencia de los Centros Básicos Ocupacionales CBO estableciendo el cargo de profesor tutor para todas las designaciones, etc.

Como consecuencia de estas políticas públicas en la Ciudad de Bs As se recuperó del proyecto 13 de los años '70, el cargo de **tutor** adentro de las escuelas, primero en la ley 889/2002 Ley de CABA y luego en la LEN en ámbito nacional en la 26206/2006, a partir de los datos de desgranamiento escolar del 47 % entre primero y segundo año. Se incluyen en la Planta Orgánica Funcional –POF- en 1º y 2º año y luego para todos los años.

Apoyado en esta Ordenanza Art. 3 Ord. 52.136 BOCBA 413/98 se incluye en el Estatuto docente de CABA el nombramiento de preceptores con la figura de auxiliar docente con titulación. Esto abre la posibilidad en la capacitación a la problematización del rol de lxs preceptorxs, interpelando su histórico lugar de disciplinamiento, burocracia, vigilancia y castigo en un claro cambio de paradigma.

Y es a partir del texto de la ley 898 que la entonces Secretaría de Educación le solicita a Cepa la formación de los docentes de media en ejercicio, y con ellxs a lxs tutorxs y lxs preceptorxs<sup>15</sup>

Efectivamente: es un momento de ponerse a pensar. Gilles Deleuze (1968) en Repetición y Diferencia nos dice: hay algo en el mundo que fuerza a pensar. “Un

---

<sup>15</sup> En el texto de la ley 898 plantea: Asistencia técnica y pedagógica a los efectos de aumentar la retención y reducir la tasa de repitencia. Reformas curriculares y procesos de formación continua del personal docente para mejorar la calidad educativa del nivel medio

*encuentro afectivo, algo que puede ser sentido, y que nos interpela, que nos fuerza a plantearlo como problema. Ya no se trata entonces de cómo aplicar metódicamente un pensamiento, sino de hacer nacer lo que no existe todavía*". Es decir: pensar lo impensado. Deleuze entonces, nos obliga a una ontología del presente, a una mirada crítica e implicada de lo que hacemos en nuestras prácticas a partir de otros conceptos, que buscan escapar a los dualismos, binarismos, dicotomías y repeticiones. Socavando, erosionando las orillas institucionales y produciendo un *entre* de búsqueda, exploración y transformación de *epistemes*<sup>16</sup> posibles a fin de alterar las gramáticas/literalidades existentes. Lo instituido. Allí, en ese *entre* es donde se teje la *trama* que planteábamos-tomando a Ricoeur- en el capítulo anterior. En esa textura y diversidad de lo plural y lo heterogéneo como potencia.

En esa línea se inscriben la dialogicidad del Cepa con las instituciones en este período y que van a dejar huella en la formación de lxs formadorxs, en las acciones de formación y en lxs docentes mismxs.

### **Retomando la línea del recorrido histórico: desde el 2003 al 2006 bajo la Coordinación de Analía Segal. Continuidades y cambios.**

La gestión de Analía Segal construye continuidades y cambios.

Nos dice Analía Segal:

*"Continué con el tema de las áreas en las cuales ya estaba organizado desde la gestión de AB, eran tres núcleos, y lo que hubo fuerte fue una **profundización de la capacitación en servicio**, pero bajo el formato de CePA en la escuela, como una modalidad que se enmarca dentro de la capacitación en servicio, pero que tenía características particulares en ese marco. Eso fue algo que yo creo que lo empecé cuando estaba en currículum y después siguió y creció mucho y después de eso inauguré una **línea de publicaciones-Machete y Media Revista** - que tenía que ver con materiales que producían los capacitadores de los distintos núcleos y digamos que me hice cargo de los **postítulos** porque la resolución de los postítulos fue casi cuando AB se estaba yendo. Cuando AB se fue, estaba empezando o iba a empezar el de literatura y a partir de ahí se generaron unos cuantos más. Estuve en la creación y seguimiento del de matemáticas, y después estaba el de media, que dirigía JT e IK, para profesores de media sobre temas de ciencias sociales, era como una especialización que continuaba y profundizaba la experiencia que se había hecho con las cátedras itinerantes que coordinaba JT.*

*También fue muy interesante los **recorridos por Buenos Aires**, como un cruce con cuestiones históricas que iba tomando distintos temas y esos temas estaban articulados con visitas a lugares como por ej la CGT. Se hacían circuitos que tenían que ver con temas que se tomaba, eso se continuó, eso lo dirigía JT.*

**Todo el tema de directivos tuvo continuidad y se profundizó mucho el tema de los tutores y preceptores.**

---

<sup>16</sup> Tomamos de Michel Foucault el concepto de episteme de su libro Las palabras y las cosas 1996. Allí la episteme aparece como el marco de saber acorde a determinada verdad impuesta desde un poder en cada época de este modo sugiere que es muy difícil que se pueda entender las palabras y las cosas por fuera de esa episteme epocal.

*Después hubo una serie de **avances importantes en términos de una línea administrativa de recursos humanos** en esa época, que es otro paquete, pero que es un paquete importante a mí modo de ver. Yo siempre digo que el indicador más interesante es que había papel higiénico en el baño, parece una pavada, pero no lo es porque logramos un funcionamiento, como que ahí se puso mucha polenta en que las cosas funcionaran administrativamente y que hubiera plata, caja chica. Por otro lado, eso por muy buen trabajo coordinado por Flavia Terigi y con Roxana (Perazza, se logró garantizar el pago de los capacitadores entre los meses de enero a marzo<sup>17</sup>*

*Otra cosa muy importante que fue de esa gestión es que CePA pasó a ser un raviol que **dependía de la subsecretaría en forma directa**. Eso fue una cosa muy importante que duró un montón de tiempo poder **lograr que CePA no fuera un paquete de horas** porque CePA era una asignación de horas. A partir de que obviamente hubo interés de la gestión y todos trabajamos para que eso sucediera, se blanqueó en el organigrama de la Secretaría de Educación la existencia de la escuela de capacitación que estaba al mismo nivel que las otras direcciones. No dependía, por ejemplo, de Planeamiento, no dependía de los institutos de formación, obviamente que no porque es otra línea del organigrama general. Es decir, no estaba dentro de educación superior, fue, no sin tensiones sino sin debate esta cuestión de que estuviera o no dentro de superior. Finalmente, a la estructura a la que se llegó fue a esa, lo cual hacía que dependiera, mi referente era Flavia Terigi y Roxana Perazza.*

*En relación al nivel medio una línea importante era tratar de **estar en las escuelas**, que era muy difícil: **las características del puesto de trabajo del profesor y la organización institucional hace que sea muy trabajoso juntar a la gente**.*

*Hubo un gran impulso de Matemática de secundaria con eso, se hicieron jornadas de intercambio, se hicieron tres **jornadas de intercambio entre profesores de secundaria**, con presentación de trabajos. Algo así como jornada de trabajo de los profesores de media, eso fue una cosa que se impulsó. Los profesores presentaban trabajos. **Eran como mini congresos**".*

Estas características en la gestión de Analía Segal- profundización de las acciones en servicio, el crecimiento de la línea de trabajo con preceptorxs y tutorxs, las publicaciones como producto del trabajo en las escuelas, el logro que Cepa no fuera un "paquete de horas" sino una propuesta de trabajo integral **con lxs actorxs** del sistema educativo, las jornadas de intercambios de profesores de media, etc- fue propiciando mejores condiciones para la instalación, jerarquización y profundización de CEPA en el nivel medio propiciando espacios de dialogicidad a partir de las características del nivel secundario: la dificultad de encontrar espacios institucionales plurales en la organización de damero de la escuela y la incorporación de actorxs centrales en el momento de pensar la política de capacitación: la incorporación de lxs supervisorxs y lxs directorxs en continuidad con relación a la gestión de Alejandra Birgin.

Analía Segal lo dice así:

*“Una forma franca y con buena oreja, eso hacía que la cosa fluyera, el trabajo con los supervisores es siempre una negociación y un poder escucharse mutuamente. Te pedían que el CePA funcionara como un quiosco, pero el tema es que todos estábamos intentando salir de esta “tradicción”. En realidad, ya habíamos empezado a salir cuando Alejandra Birgin estaba.*

*Recuerdo las reuniones con los supervisores, las coordinaba Viviana Seoane, pero las recuerdo mucho, porque se hacían dos o tres por año, venían todos. Eran reuniones importantes donde se generaban líneas de trabajo”.*

Desde el 2006 hasta el 2008 estuvieron al frente de la gestión Federico Lorenz y Ana Orradre (profesional histórica de la Escuela de capacitación) con lxs cuales hubo continuidades en las líneas anteriormente mencionadas.

### **Desde el 2008 al 2015**

Como adelantamos en la introducción de esta tesis tomar este segmento del periodo 2008 al 2015 implica mostrar la forma particular en la que se desplegaron las políticas institucionales y por otro lado, destacar las tramas potentes que venían sucediendo en el interior de las escuelas y las regiones, luego de 7 años de profundos debates que dejan marcada una impronta, no solamente en los vínculos con supervisorxs directorxs y docentes, sino también con los otros equipos de trabajo de la ciudad: ASE (asistencia socio-educativa a las escuelas medias) Equipo de Fortalecimiento a las escuelas medias (Asistentes técnicas), Alumnas madres y alumnos padres, equipo de Inclusión Educativa, Volver a la escuela, etc. Estas tramas no solamente que no se desarmaron sino que en muchas circunstancias se estrecharon como una expresión de resistencia frente al arrasamiento de los distintos logros.

Tenemos que señalar que las condiciones laborales de suma flexibilidad y precarización de lxs capacitadorxs que se renovaban los contratos de cuatrimestre a cuatrimestre en planta transitoria y por momentos con horas a término fijo de marzo a diciembre con contratos de locación de obra que fue variando en las distintas gestiones y a pesar de muchos intentos por lograr la titularización de los cargos y la apertura de concursos nunca se pudo lograr. Esto fue la condición de posibilidad para que en el 2008 con la llegada de la gestión de Dafne Vilas -como coordinadora general del Cepa y el macrismo en la ciudad de Buenos Aires se cortaran arbitrariamente contratos de valiosxs compañerxs en diversos núcleos y áreas de trabajo.

Además, desde el año 2008 al 2015 se armaron las unidades de “gerencia operativa”, lo que no solo muestra un aspecto organizacional sino que refleja un posicionamiento político en el interior de la institución: predominio de horas de capacitación para las

áreas administrativas, de liderazgo y gestión, un intento de pensar a lxs tutorxs como emprendedorxs y couch, cierres de postítulos, fusión de equipos, etc.

Veamos el testimonio de AA:

*“Yo creo que los últimos años fue como una resistencia con gente que seguía compartiendo estos criterios, que en un momento o en una etapa, eran criterios institucionales si se quiere, con sus acuerdos y con sus desacuerdos, porque no todo era color de rosa la situación, pero esto lo digo en términos personales, siempre sentí que más allá, más o menos, muchos proyectos en determinado período, yo coincidía ideológicamente, o yo coincidía desde la mirada, no había una cuestión de conflicto como muy estructural. Después podía haber un montón de no coincidencias y de no acuerdos o de no encuentros, en relación con decisiones más pequeñas, pero en las “macro” había acuerdo. Esto es una época, una época de mucho trabajo, de pensar, de repensar, de ir para atrás, para adelante. Después hay una segunda etapa, donde creo que ese laburo, que era en conjunto, en el marco de estos criterios institucionales, queda en un grupo de personas, queda en un grupo de capacitadoras, en realidad creo que fue una época de mucha resistencia, a tratar de sostener y de cuidar un modo de trabajo con cero encuadre institucional para ese modo de trabajo” y agrega “venían con miradas totalmente ajenas, casi ignorantes de todo lo que hacíamos, tampoco con ninguna línea, no había un criterio para oponerse, en todo caso no había criterio y lo que había era una mirada muy fuerte, en una situación muy complicada en términos de condiciones de trabajo”*

*“En las regiones y con los vínculos que ya teníamos con lxs supervisorxs era que se podía ir armando algo, que tenía que ver con la misma lógica, pero era una cosa más de resistencia, laburamos en terreno, laburamos el territorio, pero las condiciones generales de la institución que nos cobijaba, no tenían resonancia en esto, eran otras, por eso hablo de la resistencia. La resistencia era al interior de los equipos y en relación con algunos personajes que el sistema podía ser un otro con el que ir tramando algo”.*

Y DN nos da su mirada:

*“Cuando hubo cambio de gestión de signo político, esas condiciones empezaron a desaparecer, la concepción de trabajo que se tenía también, creo que hubo viento de cola durante el primer tiempo, después fue una lenta agonía y triste proceso, donde si bien muchos pensamos que los lugares había que ocuparlos, que las personas pasan, pero las instituciones quedan, se fue haciendo cada vez más hostil el trabajo, más desde una perspectiva gerencialista, de hecho ya las denominaciones de Gerencia A, B, C, dieron cuenta de esto, se organizó bajo un formato empresarial y se fue desdibujando el rol de la escuela de capacitación, más allá del cambio de nombre, es clara señal de no entender o pensar que era más interesante pensar en el entrenamiento que en la capacitación y en la formación”*

Indudablemente estos testimonios dan cuenta de las complejidades de este segmento 2008/2015 en el que podríamos identificar movimientos de resistencia y que deja abiertos interrogantes acerca de la capacidad instituyente de otras prácticas en un marco institucional adverso. Queda planteada, de esta manera, la asincronicidad entre las políticas públicas y los vínculos y prácticas entre lxs protagonistas del sistema educativo.

Hasta aquí este recorrido de presentación signos de época entre el 2001 y el 2015.

Queda expuesto, de esta manera la decisión de política institucional en relación a la politización del debate en el interior de las escuelas secundarias. El viraje sustantivo entre el “quiosco delivery” noventista en la oferta de cursos y el diálogo profundo con lxs actorxs del sistema educativo: supervisorxs, directorxs, coordinadores de materias afines, tutorxs y preceptorxs. Abriendo distintos canales de escucha, participación, propiciando intercambios fértiles en el seno mismo de las escuelas y el movimiento desde el 2008 al 2015 en la gerencialización del Cepa y su nueva denominación Escuela de maestros Como lo señala el título de este trabajo este recorrido 2001/20015 es la crónica de una transformación.

Veamos en carácter especular algunas experiencias en las escuelas que metodológicamente hemos seleccionado a tal fin.

Los espacios de capacitación en la escuela 4 DE 21 (Lugano) y la escuela de reingreso 5 DE 19 (Soldati).

### **Escuela N°4 DE 21 “Norma Colomatto”**

En el Decreto N° 1182/90 de la Secretaría de Educación de la ciudad autónoma de Buenos Aires se crean las escuelas conocidas como las “Emem históricas” como plan piloto a implementar en los distritos 1, 16, 20, 21, 10, 12 y 17. En el primer considerando del decreto se establece *“se viene gestando en los últimos años un desequilibrio entre la oferta y la demanda en dicho nivel de Educación, lo que queda expresado en informes producidos por el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación; y se llevará a cabo con recursos propios de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.*

La creación de estas escuelas, sin embargo y como contrapunto, están en un contexto de fragua de reformas neoliberales. Organismos internacionales fomentando pruebas de rendimiento (OCDE. PISA) de “calidad educativa”. Y debates en la perspectiva de dar respuesta inclusiva a estudiantes en barrios periféricos de la Ciudad, en los bordes socio-económicos y culturales, como opción resultante de debates/tensiones acerca la característica excluyente, meritocrática y darwinista de la escuela secundaria desde su mandato fundacional – la formación de clases dirigentes- y las desigualdades sociales y educativas que reproduce en su interior. Pero fundamentalmente anclan en el mandato de incluir, retener a “nuevos” sujetos que habían sido expulsados del sistema educativo formal, estigmatizados, etiquetados y que siendo excluidos y migrando de escuela en escuela iban construyendo la propia biografía de fracaso escolar.

En el N°3 de la publicación de la Revista “El cronista mayor de la ciudad de Buenos Aires” de setiembre de 2001 se reconstruye esta parte de la historia de la gestación del proyecto:

A fines de la década del 80 la población del barrio de Lugano crecía con rapidez, especialmente en los barrios llamados de emergencia. En la villa 20, un grupo de mujeres acostumbradas a luchar por conseguir las mejoras necesarias comenzó a movilizarse pues buscaban que se fundara una escuela secundaria para sus hijos adolescentes. Por eso, fueron a pedirle directamente a Daniel Filmus, entonces secretario de educación, que pusiera una escuela en Lugano. En la Secretaría de Educación de la entonces Municipalidad de Buenos Aires había un proyecto similar ideado por la Subsecretaria de Educación, Ana Lorenzo, quien pocos meses después renunciaría. La coincidencia entre los planes del gobierno y los intereses vecinales produjo un resultado inmediato: una de esas mujeres confeccionó una lista con los nombres de 27 chicos que estaban interesados en inscribirse en una escuela que se

fundara en la zona<sup>18</sup>. (Entrevista a Norma Colombatto; 2001) Lo que decía Filmus era cierto; había un interés y una decisión política respecto a la fundación de escuelas medias en la ciudad de Buenos Aires. Norma Colombatto quien asumirá como directora de la escuela reflexiona, recuerda:

*“Yo soy peronista y como tal había participado en muchas, muchas tareas que tuvieran que ver con la educación peronista y sobre todo junto a Ana Lorenzo que era la persona, cuya posición ideológica yo acordaba plenamente. En el 89 le ofrecen a Ana (Lorenzo) la Subsecretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires. En el verano del 90 me llaman para decirme que Ana Lorenzo me invitaba a unas reuniones donde se discutía qué iba a pasar con la Escuela Media cuando se transfirieran los servicios a la Municipalidad. La gestión resolvió hacer una experiencia propia, digamos crear algunas escuelas. Aunque al principio se pensó en una sola, al poco rato aparecieron en acuerdo con el Ministerio de Educación, y se crearon varias en aquellos distritos donde la matrícula de media no estuviera cubierta por la escuela pública. Aparecen primero Villa del Parque y Devoto... Después se piensa en escuelas que están junto a las villas o a sectores populares, entonces se crea una frente a la villa de Retiro, otra frente a la 20 en Lugano, y otra frente al Barrio Piedrabuena, en Mataderos. Ana (Lorenzo) plantea el proyecto político-pedagógico para las escuelas que estábamos en estos sectores populares, y yo te cuento que a mí me llama uno de los organizadores de esta tarea y me dice: Norma (Colombatto), te proponemos dirigir una de las escuelas, quedan dos que podés elegir: una en Lugano y otra en Mataderos. Yo pregunté cómo eran los barrios que tenían alrededor y me dicen: Mataderos son monoblocks y Lugano es la villa 20. Yo, sin dudar le dije que quería la villa 20, porque yo con la gente de la villa tengo un acuerdo fundamental cultural, del vecino. Yo a los monoblocks los vivo como una cosa de cemento, de no sé, compartimentos donde nadie se conoce. En cambio, yo paso por la villa y me saluda todo el mundo, y la gente se saluda entre sí, y tienen la cosa de “mi vecino”. Bueno, yo creo que tengo formas similares aunque viva en un departamento”.* (Colombatto 2001)

Recuperamos la voz de Norma Colombatto. Ella decía:

*"Era diciembre de 1989. En ese momento me ofrecieron la posibilidad de elegir entre dos escuelas pero yo preferí esta, ubicada enfrente de la villa porque sabía que me iba a sentir cómoda.* (Colombatto 2001)

*Esto que ella llama comodidad, que para nada es despreocupación o reposo, se remonta a sus veintipico, época en la que además de estudiar en la Facultad de Ciencias Exactas empezó a trabajar en un programa de cultura popular en la Villa 31 de Retiro:*

*"Allí encontré a mis grandes maestros. Fue muy interesante porque me hicieron a nuevo. Yo era muy joven y creía que lo sabía todo",*

explica Norma, refiriéndose a su experiencia en la villa del padre Mujica.

*En 1965, además de cálculos y probabilidades- Norma era profesora de matemáticas- comenzó a estudiar historia "y todas esas cosas que hacían falta para entender bien qué era eso de recuperar la palabra". Esta idea de "recuperar la palabra" venía de Fortaleza (al nordeste de Brasil), desde donde el joven Paulo Freire, por aquellos mismos años, comenzaba a irradiar hacia diferentes partes del globo su praxis político-pedagógica que tenía como eje la educación como práctica de la libertad*

Y explica:

*"el proyecto era sencillito pero muy claro, escuela chica que diera respuesta cultural educativa acorde al barrio en donde esta inserta y que los chicos se apropiaran de esa escuela"* (Colombatto; 2001)



La escuela está unida y a la vez separada de la villa por tres puentes. Tanto lo que pasa por estos puentes, como aquello que esta palabra evoca, están presentes en la escuela desde el inicio. Cuenta Norma que, en 1994, la primera promoción de egresados realizó una investigación sobre las causas de deserción escolar:

*"Estos chicos sabían que habían empezado el camino hacia la escuela. Al principio cruzaban con la carpetita, y los otros pibes les decían '¿qué hacés, adónde vas?'. El preceptor, un vecino de la villa egresado del Lola Mora, me dijo una vez: 'Usted no sabe, Norma, lo que cuesta cruzar este puente para venir a la escuela'"*

(Colombatto ;2001)

#### Encuentro

Corría el año 2001. Atardecía en Lugano, en el puente de Avda Riestra y Rca Argentina. Comenzaba el turno vespertino en la 4/21. Con todos mis miedos e inseguridades en la mochila me fui acercando a la escuela. Y allí la vi a Norma: vamos, vamos, dejen de fumar, tiren los cigarrillos. Adentro, adentro. Les hablaba a lxs jóvenes que-entre miradas desconfiadas, iban aceptando el desafío. ¡No te pongás la gorra, Norma! se escuchó desde uno de ellos. Ella se sonrió y continuó su tarea. Me presento: "hola, vengo de CEPA para la capacitación de tutores y preceptores".

Me abraza. Me aloja. Me invita a pasar. Qué suerte que viniste, me dice. Me cuenta de la escuela. Que fue creada en 1998 junto a las otras EMEM históricas creadas por Daniel Filmus en los barrios de la periferia de la ciudad. Que lxs pibxs son tan divinxs como difíciles. Que acá ninguno se queda afuera. Aun lxs que no tienen documentos. Que la inclusión no es consigna vacía. Me cuenta que ha nombrado tutores y preceptores sin tener los títulos docentes, porque ella apuesta a promover a lxs pibxs que han egresado de la escuela y que son del barrio. Lxs entienden. Salen del mismo lugar. Agrega: A otros los nombré porque tienen algunas características personales muy valiosas.

Le pregunto cuáles son las expectativas para la capacitación. Cuáles son sus preguntas. Me toma la mano y con emoción en sus ojos me dice: quiero que tutorxs y preceptorxs se apropien de su propia palabra

#### Fragmentos de mi cuaderno de trabajo

## Tutorxs y preceptorxs resultan protagonistas claves.

Escuchemos a RL ex tutor de la escuela. Lo narra en primera persona.

*“Era todo una colombateada. Una transgresión. Creo que Norma es una persona o fue una docente que siempre hizo lo que había que hacer, esa es la premisa, ¿qué es lo que hay que hacer? Esto es lo que hay que hacer, entonces hagámoslo. Después venían las otras cuestiones, obviamente siempre presente la forma metodológica, la manera de hacerlo, después también el marco institucional y hasta legal, que en algunos casos tenía. Sabemos que hay muchas cuestiones que nacieron y que después se proyectaron como políticas educativas, que nacieron como una variación dentro de lo que la escuela permitía, un alejamiento hasta te diría, que la escuela permitía, este tema de las madres adolescentes, las inscripciones con no todos los papeles debidamente en regla de los chicos, o el acceso a la docencia de gente que todavía no tenía demasiado bien los papeles presentes para el caso. Yo arranco en la docencia más por una voluntad de Norma que por otra cosa. Obviamente en el camino eso se fue organizando, acomodando y puliendo, pero la verdad es que fue una entrada a la cancha de prepo. Entré a jugar y empecé a trabajar”.*

## La narrativa singular cobra encarnadura colectiva, estrategia instituyente.

Dice RL:

*“Yo trabajaba en electrónica, siempre había trabajado en electrónica, soy técnico electrónico, estudié ingeniería, pero no la terminé. En ese momento, dentro de las variedades de trabajos electrónicos que hacía era arreglar computadoras. Empecé a trabajar en varias escuelas, haciendo reparaciones en las salas de informática que había en aquel momento, en la 4, ya ni me acuerdo si fue mi tía MT o por M V, que ya trabajaba en la escuela, la actual vicedirectora de la escuela, profesora en aquella época, me dijeron si podía ir a la escuela a ver el laboratorio informático y ver si lo podíamos poner en funcionamiento. Ese poner en funcionamiento llevó un rato, bastante, porque tenía bastantes problemas las máquinas, si bien no eran tan viejas, estaban detenidas en su mantenimiento y había que hacer unas cuantas cosas.*

*Estuve como un año trabajando ahí, yendo, trayendo una máquina, llevando otra, entonces empezó un vínculo, ¿cómo no establecer un vínculo con Norma, con una persona que tiene una capacidad de comunicación infinita con la gente? Hablando con Norma, en determinado momento me dice “vos podrías dar clases, por qué no das clases, ¿nunca se te ocurrió”? No Norma, aparte yo estaba hasta las manos con el trabajo, durante el día trabajaba de técnico así que tampoco tenía, no se me ocurrió abrir otra puerta en mi cuestión laboral. Hasta que en determinado momento se hizo un hueco en la escuela en la parte de tecnología, justamente en los talleres de tecnología, a Norma se le ocurrió y algunas horas de Mónica, que era otra docente, quedaba un hueco los viernes, y bueno, vos tenés que dar Informática, terminé dando informática los viernes a la noche en un curso, 3ro B me acuerdo, digo anecdótico como si fuera poco, pero no lo es... vamos a ser claros, en este ingreso a la docencia yo no tenía papeles, las horas las tomó MV en mi nombre y el que daba las clases era yo, por eso te hablo de la cuestión transgresora, había que hacerlo y lo hizo. Ya al año siguiente sí, si yo tengo que decir de qué año soy docente 2001, pero en realidad en el 2000 ya había trabajado El ingreso de muchos docentes y especialmente de los preceptores, fue básicamente convocado desde la comunidad de la población de la escuela, gente que estaba cercana a la población de la escuela, de la villa 20, en un principio egresados de otra escuela porque no había otra posibilidad. Más adelante, como un semillero, **los propios ex alumnos empezaron a ser los preceptores”***

Nos preguntamos ¿Cómo tramar una acción formativa para ellxs/con ellxs que están en función de preceptorxs y tutorxs sin que algunxs no hayan tenido formación docente inicial? ¿Cómo producir pregunta significativa recuperando la heterogeneidad de sus saberes? ¿Cómo construir lógicas comunes de funcionamiento en una institución con un liderazgo tan fuerte e individual en donde lxs mismos docentes decían: “acá la norma es Norma”?

### **Los asesinatos de Ezequiel y Barbara: emergentes en el espacio de formación**

*RL recuerda: “(allí) estaba Ezequiel Demonti, el último año que estuvo Ezequiel en la escuela, lo tuve como alumno. Estamos hablando del año 2000. A Ezequiel lo matan en el 2001, a Bárbara la matan unos meses despues”. “. Ahí empezó a jugar el qué hacemos, cómo lo hacemos, hasta dónde llegamos y hasta dónde, en la inevitable frustración, porque nos superan esas realidades y nos superan esas realidades, qué hacemos nosotros con esa inevitable frustración, que muchas veces nos puede llevar a envolver. Porque tenemos que seguir trabajando para otros, tenemos que seguir viviendo y no somos superhéroes, somos docentes en una situación que a veces nos supera”.*

¿Cómo responder ante la muerte de Ezequiel en manos de la policía, cuando tutorxs y preceptorxs hacían alusión a que los dichos de los jóvenes: “**para qué vamos a estudiar si igual nos mata la policía**”? ¿Cómo procesar y elaborar el impacto, la sensibilidad y la resonancia en el espacio de la formación, aún en lo contratransferencial? ¿Cómo retrabajar estas muertes en un proyecto de estrategias de acompañamiento en la escuela?

Al mismo tiempo, y en esta gramática compleja, aparece todo el tiempo la forma en la que se despliegan los instituyentes en esta escuela, con estxs protagonistas. Nos hace pensar en que habría una práctica cotidiana que podríamos denominar como “correr el límite de lo posible”. ¿Cómo conjugar todos estos factores a la hora de imaginar dispositivos de formación situada? Retomamos en capítulo II.

## Escuela de reingreso N°5 DE 19



19

Las **Escuelas de Reingreso** de la CABA se crean en el año 2004; en el marco de la obligatoriedad de la **Escuela Media** dispuesta por la Ley N° 898 de la CABA. Su propósito fue satisfacer la demanda de un sector importante de la población joven que no pudo comenzar sus estudios de nivel medio o vio interrumpida su escolaridad. Estas instituciones educativas de nivel medio fueron creadas en el marco del programa “Deserción Cero” del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, planteando una gramática escolar novedosa a partir de la organización curricular por trayectos personalizados, buscando reincorporar al sistema a jóvenes que han tenido una experiencia de abandono en su paso por el secundario. Y están situadas en la periferia de la ciudad, en barrios de extrema pobreza.

<sup>19</sup> Las fotografías incluidas, no son a modo “ilustrativo” sino que contienen en sí mismo una narrativa, una semiótica, un lenguaje y una estética poética incontrastable. Las dos fotografías que participan y dialogan en la narrativa de este capítulo son parte sustancial de esta historia. De esta cartografía que se construyó rizomática y colectivamente

## Los mandatos fundacionales de la escuela de Reingreso y quienes son “nuestros pibxs”

Así recuerda su directora Elena Canadell los comienzos:

*“En el 2007 nos trasladamos a Martínez Castro, porque el edificio – en la calle La Constanza- había colapsado por un problema de electricidad. A la noche no podíamos funcionar, desde la dirección del área me pidieron si yo podía buscar una escuela, que estuviese dentro del distrito, lo más cerca posible, la idea era atender a esa comunidad, con la cual esa escuela ya se había fundado, éramos 70 aproximadamente en el 2004. Para el 2007, cuando nos mudamos, no me acuerdo el número pero éramos muchísimos más, cuando yo me fui en un solo turno había 350. La comunidad necesitaba esa escuela en particular. Salí a buscar escuela y encontré la de Martínez Castro, que a la noche no funcionaba nada, en una semana nos mudamos ahí”.*

La asesora pedagógica Adela Schriber reafirma el mandato fundacional: *“las escuelas de reingreso se crean con la resolución 814 del 2004, se revisan con la 4539 en el 2005. Planteaba esto: pensar la escuela desde otro lugar, pensar en el formato académico desde otro lugar. Flavia Terigi es la madre de esta propuesta y su posición teórica e ideológica es muy clara, estos formatos del siglo XIX y siglo XX de la escuela secundaria no estaban dando respuesta. Esto surge como una excepcionalidad, no como una generalidad”.*

Continúa Elena Canadell:

*“Me acuerdo el día que Flavia Terigi, que era subsecretaría de Educación, nos reunió a todos los directivos que habíamos sido seleccionados por puntaje y porque habíamos tenido un encuentro de casi dos horas, que fue un examen en realidad. Nos dieron la resolución para leer el día anterior de este encuentro que te digo, cuando leí la resolución, para mí le faltaban patas. La pata más grande que le faltaba, era esta, pensar un equipo de apoyo, porque no trabajábamos con chicos tradicionales que salían de 7mo grado, era ofrecer más de lo mismo y que el director remara como pudiese, porque los profesores tomaron por acto público, no tenían idea lo que era una escuela de reingreso. Yo digo, acá está faltando una pata, lo social, cómo vamos a atender lo social. En su momento ella dijo que está contemplado, sí, está contemplado en lo pedagógico, horas de apoyo, horas de tutoría, pero hay un montón de cosas que pasan los muros de la escuela, eso no estaba contemplado.*

La Asesora pedagógica Adela Schriber presenta a los jóvenes que van a las escuelas de Reingreso:

*“La escuela de reingreso tiene un sujeto determinado. La escuela de reingreso es el sujeto con sobriedad pedagógica, esta categoría no cuestionada, pero sí puesta en tensión, ¿qué es una sobriedad pedagógica? Quiere decir que no ha entrado en la normalidad, que no han podido cumplir con lo previsto para ese nivel. Estos sujetos cuando se encarnan son sujetos que en general pertenecen a sectores muy vulnerables, muy vulnerados, no son jóvenes que han dejado por una cuestión de posición filosófica frente a la vida el colegio secundario. Son jóvenes que no han podido llevar adelante su escolaridad en tiempo y forma porque su contexto más grande es el que no está dándoles respuestas a estos chicos y a estas chicas, pero eso es una función del origen de las escuelas de reingreso. Hoy en día los sujetos de la escuela de reingreso son muy heterogéneos. Si bien pueden llegar a tener sobriedad la escuela común, la escuela secundaria común también ha cambiado su posición y los piensa como sujetos que deben*

*seguir estando en sus propias escuelas, no saliendo a una estructura particular. Eso hay que ponerlo sobre la mesa”.*

El desafío que planteaba esta escuela en principio, comenzaba por el carácter inaugural de la propuesta, en un espacio nuevo, en un formato de ruptura con la gradualidad de los años secuenciados, de la invención de trayectos formativos singulares, en el seno de una zona urbana marginal, donde los relatos de lxs mismxs docentes eran de extrema violencia y profunda desigualación social, con un proyecto fundacional a construir sobre el que según lxs protagonistas había “mucho compromiso y entusiasmo” y al mismo tiempo un “no saber” genuino de como trabajar con una población que venía con trayectorias escolares reiteradas de fracaso en varias escuelas, clínicas de rehabilitación y condiciones de judicialización en muchos casos, en una población mayor de 16/18 años para el inicio de cursada del nivel medio. Entre los retos explícitos fundamentales estaban: reconstruir, reconfigurar biografías de fracaso escolar, construir trayectos formativos individuales según lo que cada quien hubiera cursado y saberes previos, construir condiciones de grupalidad que sostengan la identidad y pertenencia a la escuela, interrogar/se/nos acerca de los supuestos de la monocronía de los tiempos de aprendizaje y enseñanza, pensar la “sobreedad” alejada de lo “compensatorio” en tensión con la “normalidad” y no como parte de un recorrido de trayectorias singulares retomando la experiencia de lo vivencial para poder- recursivamente- crecer en niveles de conceptualización sin subestimación ni estigmatización de lxs estudiantes.

Como se podrá leer en la narrativa de las protagonistas el sentimiento de impotencia, miedos y perplejidades ante lo inédito de muchas escenas que se visibilizaban en la tutoría, resultan contenido sensible y complejo en la capacitación. Desde estas expectativas, la dirección de la escuela, junto con la asesoría pedagógica solicitan la formación de lxs tutorxs a Cepa.

Dice Elena Canadell ex directora:

*“Entonces pedimos la capacitación porque hasta ese entonces, los tutores que había en las escuelas, tenían que realizar una tarea que no era tan específica como en reingreso, por lo menos como yo esperaba que se hiciese en la 5/19. Acá los alumnos tienen cada uno su trayecto, o sea que vos no tomás un curso donde todos los chicos cursan las mismas materias. **Son trayectos educativos particulares, trayectos pedagógicos particulares y trayectos de vida particulares.** Yo estimé que había que hacer un refuerzo de los profesores que teníamos, con alguien que supiera un poquito más de todo esto, por eso acudí al llamado. **Fue en un trabajo conjunto con la asesora pedagógica”.***

*Debo reconocer que, en los catorce años, nada de lo que he pedido a la Supervisión me han dicho que no. Primero, porque cuando uno pide algo, si está bien fundamentado, el otro no encuentra el por qué no, si uno intenta hacer las cosas mejor. Que el engranaje que significa conducir una escuela, sea mejor, para los chicos, primero, y para el equipo que trabaja después, para la conducción después, ese*

*engranaje que es tan difícil ponerlo en marcha, porque son tantos aspectos que uno tiene que considerar cuando uno conduce una escuela. Vos podés encontrarte con un equipo de personas que esas tres horitas le vienen bien al bolsillo pero que se postula y no tiene mucha idea de la tarea que es. Otra persona que se postula, pero que no tiene el feeling con el grupo que hay que tutorear. En la resolución las horas de tutoría pueden ser asignadas por la dirección escolar, deben ser, no pueden, deben ser asignadas por la dirección escolar”.*

La ex asesora pedagógica Adela Schriber nos agrega:

*“Realmente **no teníamos muy claro cómo ni qué era lo que teníamos que hacer, pero sabíamos que algo había que hacer**, que algo había que mirar efectivamente en el rol. La verdad que necesitábamos que alguien nos **acompañara** a esto. Pensar una escuela para todos es una enunciación muy políticamente correcta. Una escuela para todos y todas es una escuela, como diría mi amigo del alma LC, es **una escuela para cualquiera**, entonces que hubiera cualquiera en el aula a veces hacía mucho ruido para los docentes porque **“cualquiera” era el que salía a chorear de día, el que venía a la escuela a transar, el que era el enemigo acérrimo del que estaba en el aula de al lado** entonces se agarraba a las piñas, entonces era complejo. No era, es complejo que estemos todas y todos adentro de la escuela. Necesitábamos poder pensar la escuela y poder pensarla con actores que realmente pudieran deconstruir esta escuela inclusiva”.*

Adela Schriber, la ex asesora pedagógica, en este sentido nos agrega otras hipótesis:

*“Las carreras de grado no preparan para esta heterogeneidad y ahí tenemos el problema de quién es el docente de la escuela de reingreso. En general en la escuela vespertina, ahora que se abrió el turno mañana en la Escuela 5 del 19 no hay eso, pero en general el docente que toma en una escuela vespertina en Villa Soldati no tiene puntaje, no por una cuestión elitista, pero no tiene puntaje, no tiene experiencia”.*

En la voz de la Asesora pedagógica aparece la complejidad y el cruce de lo Socio-educativo. Y cobran fuerza las preguntas en el interior del espacio de la formación sobre qué significa el enseñar desde la función del acompañamiento de la función tutorial de la escuela. No había un “deber ser tutor” de una escuela de reingreso sino la forma en que se despliega ese acompañamiento en su función enseñante en la medida de la construcción creciente de autonomía de lxs sujetxs. Y además pone un acento interesante en las carreras de formación docente: de la necesidad de trabajar profundamente con la heterogeneidad como potencia y no como problema, en la ruptura de los supuestos modernos, monocrónicos, normalizadores, uniformadores y homogeneizantes. Trabajo, sin dudas, que debíamos afrontar en las acciones de capacitación en ejercicio, situadamente, frente a la complejidad de lo inédito.

### **La complejidad del acompañamiento en la escuela de reingreso. Sus ecos en la capacitación**

Nos dice Adela Schriber

*“Después y a partir de la capacitación fue tomando forma y fue construyéndose porque el tutor en la escuela de reingreso tiene una pata académica muy importante, es el que acompaña al pibe en su trayecto, yo este año quiero cursar esta y esta materia, cómo lo organizo, cómo organizo este trayecto o el año pasado yo no pude dar Matemática II, entonces este año tengo que hacer Matemática II, pero tengo que dar Química, pero no puedo dar Física porque es correlativa. Es muy diferente.*

*Nosotros empezamos con una especialización de tutoría de cuarto, que era la más conflictiva, porque es donde se tienen que terminar los trayectos<sup>20</sup> y la verdad que nosotros no queríamos dejar un tendal de gente que había cursado un montón de materias, pero adeudaba Inglés III y IV, entonces esas tutorías fueron académicas muy fuertes. Nosotros teníamos a GV (profesora) y AR (profesora entrevistada) en esos roles, que era de un acompañamiento muy importante en armar el rompecabezas de cuarto año, las tutorías de primer año siempre fueron terriblemente conflictivas porque los pibes y las pibas que entraban en primer año venían de fracasar, de ser escupidos por el sistema directamente, entonces venían y te decían vieja de mierda vos qué te metés en mi vida y vos decís es que yo solamente quería que seas parte del trayecto. Había que desarmar, reparar y reconstruir un vínculo con la escuela muy fuerte, muy importante, yo creo que eso nos permitió. Primero, me permitió a mí desde lo profesional pasar de una intuición a una certeza. Segundo, seguir trabajando y seguir apostando a que el derecho de los y las estudiantes de reingreso a poder transitar de la mejor manera, con la mejor calidad, era lo que teníamos que no negociar jamás. Llevar adelante la tutoría como nosotros entendíamos que tenía que ser no era un imposible, que era complejo y en esa complejidad no era para ahogarse y dar un portazo e irse, nosotros nunca tuvimos alguien que se sintiera de esa manera. Si no que era algo para sentarse a pensarlo, era un espacio de reflexión también sobre la propia práctica, no solo en el acompañamiento”.*

### Adela Schriber nos aporta ejemplos para dimensionar la complejidad de la función tutorial

*“Con un sistema super complejo de tutorías, un tutor de primer año no tenía el mismo rol y la misma función que un tutor por ejemplo en cuarto año, porque realmente vimos que no podíamos pensar en un tutor, en la idea platónica de un tutor. No era el tutor de la 5 del 19, era el tutor para los que ingresaban a la 5 del 19, o sea los de primer año, porque era sostener las trayectorias de la mejor manera posible para no terminar en cuarto año cursando Lengua I, Historia II, Cívica III. Era un laburo infernal más el acompañamiento de todo lo que fueran los conflictos grupales, más todo lo que fuera la problemática personal de cada uno de los chicos y de las chicas. Teníamos docentes que tenían una variadísima formación y una variadísima experiencia. Teníamos desde la gente que jamás en su vida había pisado un aula hasta la gente que venía de la escuela técnica, y en este sentido la capacitación colaboró para darle una coherencia institucional”.*

Desde estas reflexiones-tanto la asesora pedagógica como la tutora- nos alertan de esta característica de la función tutorial: lo que diferencia el acompañamiento de los primeros años en términos de visibilizar y hacer inteligible la gramática de la escuela de reingreso a los estudiantes que vienen de diversas experiencias de frustración de su escolaridad,

---

<sup>20</sup> Se refiere a los trayectos formativos para cada estudiante, característica de las adecuaciones curriculares en las escuelas de reingreso

granjas de rehabilitación de adicciones, judicialización en tiempos de reclusión en institutos de menores etc, con lo que se va perfilando en la complejidad de armar un trayecto pedagógico para cada quien, y al mismo tiempo trabajar en el sentido de pertenencia y grupalidad de la trama imprescindible de relaciones que sostienen los vínculos y la tarea escolar. Cabe señalar que la impronta de instituciones de encierro que forma parte de la experiencia de vida de lxs studentxs se ponía en juego en los vínculos con sus docentes: pactos de silencio, ironías tales como: no te pongas la gorra, atribuyendo un sentido policial de persecución a lxs tutorxs en particular y a lxs docentes en general, hacía necesario fundar otro vínculo que diera sustento a las condiciones pedagógicas para enseñar y aprender: respeto, confianza, amorosidad en el trato. Esto significó un intenso trabajo de deconstrucción de las concepciones previas de lxs sujetxs pedagógicos “esperables y deseables” en la experiencia escolar y construir otros pilares en la autoridad docente alejado de la sanción, las normas per se, los castigos en sus múltiples formas, es decir, configurar la idea de legalidades éticas. Todo esto fue texto y motivo de indagación e invención en la capacitación.

Se suma Adriana Raíces quien fuera tutora en el momento de las acciones de capacitación, hoy vicedirectora:

*“Son pibxs que vienen de tantas expulsiones, con problemas de convivencia de aprendizaje y en la zona sur hay tan pocas oportunidades para los pibes que siempre nosotros nos planteamos que la escuela no fuera un lugar de anonimato, porque siempre los pibes si no pueden matricularse en una escuela o si repiten pasan de un turno al otro y ya no quedan más turnos para que vaya queda realmente desescolarizado. A veces los mandan a otros barrios. Te encontrás con pibes que son de villa soldati yendo a escuelas de caballito<sup>21</sup> y en esas escuelas los pibes duran 15 días y vuelven totalmente desalojados y entonces lo que nosotros nos quitaba el sueño era como hacer una escuela que aloje a estos pibes y pibas que vienen de recibir estas violencias y desalojos constantes y en esas capacitaciones pensábamos eso: que es ser tutor en una escuela de reingreso, que es ser tutor de la escuela 5/19, cómo hacemos para enseñar, cómo hacemos para retener y algo que nos marcó la asesora pedagógica en ese momento es que la tutoría no podía ser la misma para los pibes de 1° que para los pibes de 4°. Yo fui alternativamente tutora de 2° y de 4°. Yo misma era distinta. Respondía a distintas demandas. Con la otra tutora del otro 4° ya pensábamos como acompañarlos para la salida de la escuela, para buscar mejores laburos, para seguir estudios superiores. La despedida del nivel secundario de tipos que ya...tenían 21, 25 años, porque su escolaridad secundaria había sido un chicle infinito. Y eran muy distintas a las preocupaciones que yo tenía como tutora de 2° donde el pibe x ahí recién entraba. Es muy frecuente en la escuela de reingreso que el pibe entra en 2°. Era un pibe que había cursado en un montón de escuelas y para entrar a un 2° en la escuela de reingreso es que ya hizo primero...primero....primero ( se agarra la cabeza ) estaba sobrescolarizado y sin embargo había que darle la bienvenida a una escuela que era nueva como edificio nueva como institución y aparte son muy desconocidas las escuelas de*

---

<sup>21</sup> Adriana Raíces se refiere a que algunxs jóvenes viven en Soldati, barrio del sur de la ciudad de Buenos Aires y van a las escuelas del centro geográfico de la ciudad en un barrio que se llama Caballito. ¿Quizás en un imaginario de mejor nivel educativo?

*reingreso que le proponía un formato que para el ...y eso que había practicado el ejercicio de ser estudiante eh...entraba a una esc de reingreso que le decía ...viste lo que aprendiste en las otras escuelas ¡ bueno...olvídatelo!*

El testimonio de Adriana Raíces es ilustrativo de cómo iban cambiando las complejidades de la función tutorial a medida que se iban recorriendo las distintas instancias de la formación-año tras año- en un dispositivo de escuela inédito que implicaba todo un complejo proceso de deconstrucción/ construcción de nuevas formas, fundantes de otras prácticas: desaprender lo aprendido no era solo para lxs estudiantes, también para lxs docentes y para nosotrxs capacitadorxs implicaba un reto, un gran desafío de invención.

***Y lo que yo recuerdo con más alegría profesional es que ese grupo de tutores sentíamos que estábamos haciendo algo importante para esa institución y para esos pibes: fundando alguna cosa. Y era el modo de entender la tutoría. Era un modo de entender “todos somos tutores” porque además teníamos el compromiso de llevar a los otros compañeros docentes esta impronta. El chiste era que yo pudiera convencer al preceptor que también él era tutor. De que lo convenciera al profesor que él también era tutor. Me parece que hubo un laburo concienzudo de que nos pusiéramos a pensar esas tutorías y las preguntas se iban abriendo en ese espacio promovidas por las experiencias que habíamos tenido, por esos diálogos, fueron años ásperos, y nos surgían preguntas nuevas todo el tiempo.***

*Nos juntábamos en microgrupos con alguna gente que nos llevábamos un poco mejor, yo me llevaba muy bien con SC (coord. De tutores) y estábamos todo el tiempo tututu (risas, gesto de charlas íntimas) no parábamos. Lo recuerdo como un momento superpotente y tuvo la gran importancia de consolidar un piso sobre el cual volver a presentarle la tutoría a cada nuevo tutor. Nos quedaba clarísimo que íbamos por acá, que necesitábamos esto, los pibes son esto. Esto fue muy fuerte para nosotros en lo personal me dejó algunas claras que me vinieron muy bien para acompañar a otros tutores. Ahora desde la vice dirección ahora me doy cuenta que si grabáramos lo que yo les digo cuando llegan a la escuela creo que les digo cosas de esas que decíamos en la capacitación. Empezar a hacerle saber que todos somos tutores”.*

Aquí aparece fuertemente expresada la función tutorial de la escuela en su conjunto como expresión de política, cultura e identidad institucional: no es solamente de atribución de lxs tutorxs sino una expresión de una tarea colectiva de acompañamiento, sostenimiento y orientación de la experiencia escolar

Otro aspecto que aparece en sus testimonio- como en el relato de RL de la Escuela 4 DE 21- es cuando se juega la narrativa individual que cobra dimensión plural y estrategia instituyente

*“En lo personal yo entre a la 5/19 en el 2008 porque la escuela antes estaba en otro edificio y como yo soy nic (nacida y criada) en Soldati yo pensaba “estos no saben lo que es estar en Soldati”. En el 2007 se abre el turno mañana y hay una nueva refundación más. Es una historia larguísima de hitos institucionales donde yo ya no sé si la pregunta la trajeron o la inventamos nosotros. Si se le ocurrió a Elena Canadell (la directora) o a Adela Schriber (la asesora pedagógica) o a los tutores o se me ocurrió a mí una noche en el*

*medio del patio mientras dos se agarraban a trompadas. Nos fuimos preguntando cosas ...como qué escuela haciendo escuela en esta escuela. Esa humildad de no saber nada...cuando yo llegué a la escuela pensé ...después de 20 años trabajando en escuelas de Soldati ...ya me las sé todas. No vengo de Recoleta. Soy de acá. Y me iba llorando porque no sabía nada. Tenía 40 años y 20 de profesión y me iba pensando que no sabía nada.*

Ya en 2004 publicamos en la Revista de Novedades Educativas un artículo denominado: El rol del docente de la escuela media: no estamos preparados para esto (Satulovsky; 2004) donde dábamos cuenta del sentimiento de ruptura, desfondamiento y caída de las lógicas modernas de sanción, vigilancia y castigo y la dificultad y perplejidad frente a sujetos que interpelaban la estructura de saber/poder frente a la ineficacia simbólica de las amonestaciones como régimen disciplinario y de las expectativas docentes de estudiantes pasivos y obedientes y la necesidad de la configuración de nuevas epistemes no binarias y excluyentes, creadoras de nuevos sentidos y escenarios imaginantes posibles en la escuela secundaria para alojar estas nuevas subjetividades<sup>22</sup> .

*Cada escuela se transita de una manera diferente y estar en la escuela es estar de un modo diferente*

*Como yo empecé como ayudantes de clases prácticas que fue un cargo que lo pergeñamos yo me metía en las horas libres y llevábamos adelante un proyecto de comprensión lectora, ¿iTe imaginas lo que me decían los pibes? ¡¡Hora libre!! Palabras que yo no sabía ni que existían me decían...(risas): Gorda vos quién sos...tomátela...cuando vos llegas y caes con una cosa nueva y.... te tenés que bancar una cosa nueva y meterla en la trama institucional ... como yo fui muy desenfadada, era la profe piola...debo ser la princesa, la bohomía de la princesa docente (risas) y para estos no! No tenía prontuario, era una más de los seres despreciables que habitan las escuelas y tenía que aprender a pararme frente a esto pero sobre todo como escuchar esto.*

*E: ¿Pensás que la capacitación en ese sentido te aportó algo?*

*Sí, sí, sí, cómo escuchar ese decir. En nuestra profesión una está acostumbrada a responder rapidito todo, si hay alguna duda uno siempre tiende a llenar el hueco ¿no? Y esto te sembraba de dudas y preguntas todo el tiempo. Yo me iba a mi casa llorando porque pensaba que no sabía nada, que cuatro durmieran, tres se tiraban cosas...cómo llevar una clase era un caos que yo no sabía qué hacer*

En el vértigo de la tarea resultaba fundamental detener/se, interrumpir/se, poner/se en pausa para poder pensar el desconcierto y la incertidumbre. La capacitación fue este

---

<sup>22</sup> Ver cap 1: Un alto en el camino: una mirada al contexto. Una historización de sentidos múltiples

espacio de interrupción de la literalidad del discurso y la gramática de una escuela que- como ya hemos señalado- producía rupturas de todo orden: la reconfiguración de los contenidos, los vínculos, lo que fuera leído como “impertinencias” de lxs alumnx, el régimen de asistencia, las alumnas madres, el mandato de retención e inclusión, la dinámica propia del ir y venir de estudiantes casi todo el tiempo y a toda hora. Un modo particular de habitar la escuela. Es importante aclarar que la reestructuración organizacional no garantiza en si misma un cambio en las prácticas y en los supuestos pedagógicos que se ponen en tensión.

El lugar de la tutoría, como rol inaugural, se tornaba condensatorio y de depositación de diversas situaciones, en tanto jugado como portavoz institucional: la relación con las familias y el barrio, las características de las evaluaciones de cada profesorx, la diferencia de concepciones del enseñar y el aprender que encontraban en lxs tutorxs un receptáculo con una carga de exigencia afectiva muy difícil de sobrellevar que terminaba muchas veces en el desgaste de lxs tutorxs. Todas las demandas confluían en la tutoría. O por lo menos este era el texto que aparecía en el ámbito de la capacitación. Estas prácticas circulaban hacia espacios donde la tutoría era sinónimo de la “mediación” entre colegas, de hiperdemanda en un supuesto de “todologxs”, en una oscilación como péndulo entre la omnipotencia y la impotencia que velaba el lugar de lo posible. Hacía falta poner en palabras y en tensión, el desmontaje de estas imágenes y representaciones ya que- de no ser así- revertía en la renuncia y rotación de los cargos impidiendo la formación de un equipo fuerte de tutorxs y que la función de la tutoría fuera de toda la escuela en su conjunto.

Año 2008. Agosto. Mucho frío. Anochecía. Me bajo del premetro y camino por Barros Pazos. Soldati. Mientras apuro el paso para calentar los pies, con ganas de llegar, se me acerca un joven. ¿Para dónde va? ¿Usted es profe de la escuela? No alcanzo a contestar y me dice: acá se tiene que cuidar porque si no le roban. Le pregunto. ¿Sos del barrio? Sí. ¡Qué bueno! Vos que conoces me podés cuidar y acompañar. Así en silencio y juntas, caminamos hasta llegar a la escuela.

Llegamos. Respiro.

Ya está listo el mate en la sala de profesorxs. Me recibe la Directora y la Asesora Pedagógica. Luego de la reunión con ellas, me conducen hasta el aula donde me esperaban lxs tutorxs. Primer encuentro. Presentaciones. Abrimos preguntas. Sobre el

final del encuentro una docente dice tímidamente: ¿puedo plantear algo que me preocupa? Cuando tomé el grupo como tutora el primer día, visualicé a uno de los jóvenes que me había robado unos días antes, cuando caminaba para la escuela. ¿Qué tengo que hacer? ¿Decirlo en el grupo? ¿Decírselo a él?

### **Fragmentos de cuaderno de trabajo**

¿Cómo se construye el espacio de formación con estas coordenadas? Este relato planteado en el último momento del primer encuentro produce una línea de fuga en la literalidad de un discurso aparentemente muy ordenado, en donde obliga a alojar lo inédito y los sentimientos -miedos, perplejidades- en los que esto resuena. Deleuze (1990) dice: *“No se trata de predecir sino estar atento a lo que llama a nuestra puerta”*. Este relato condensa lo no dicho. Lo que se vuelve texto del contexto y exige ser trabajado. En el espacio de formación aparece la capacidad de afectación, expuesta.

¿Cómo problematizar sin caer en la tentación de prescribir conductas, juzgar, acusar, criminalizar, sin dramatizar ni minimizar, etc? ¿Cómo transitar /alojar la perplejidad? La propia, en tanto contratransferencia y la de esta docente que -quizás como portavoz del grupo- pone esta preocupación en el centro del espacio. ¿Cómo configurar en este marco las condiciones del acompañamiento y el sostenimiento de la experiencia escolar y la construcción subjetiva de lxs jóvenes? Cómo traducir esta complejidad en la concreción de dispositivos válidos en la formación, sin erigirse en discursos/regímenes de verdad, cancelando la exploración y búsqueda de estrategias singulares y colectivas? ¿Qué lugar de confianza ocupa el espacio de la capacitación para poder compartir estas preocupaciones genuinas? Este espacio adentro de la escuela y en servicio se desarrolló durante todo el 2008. Más adelante se desarrollaron convocatorias regionales. Sin embargo, este dispositivo de formación se caracterizó por su profundidad, resonancia e intensidad institucional. Se constituyó en un dispositivo en tanto cambio en los modos de producción subjetiva y acciones institucionales

Adriana Raices hoy vicedirectora de la escuela actualiza: *“Esto fue muy fuerte para nosotros en lo personal me dejó algunas claras que me vinieron muy bien para acompañar a otros tutores. Ahora desde la vice dirección ahora me doy cuenta que si grabáramos lo que yo les digo cuando llegan a la escuela creo que les digo cosas de esas que decíamos en la capacitación. Empezar a hacerle saber que todos somos tutores, que la función tutorial es de toda la escuela”*.

Los ecos de la formación según Adela Schriber

*“Hay dos niveles para pensar los ecos institucionales de la capacitación. Yo creo que, por un lado, obviamente hubo **un impacto en las prácticas de los docentes**. Nosotros no pensamos nunca, y yo tampoco después, hasta cuando EC se fue, pensé que la tutoría era algo autónomo dentro de la institución. No es que el tutor va y trabaja con un estudiante o trabaja con un grupo, es algo que atraviesa la institución. Sostiene y atraviesa la institución y sostiene y atraviesa la institución no solo desde digamos garantizar la efectiva trayectoria educativa de los chicos y de las chicas sino también poder acompañar a los docentes que están formando un grupo de un curso a pensar qué es lo que les estaba pasando, entonces así hubo un movimiento. Hubo un movimiento porque si alguien viene y dice “yo a Juancito lo quiero matar porque es insoportable”, y hay una voz que dice, pero vos sabés que tendríamos que pensar qué le pasa a Juancito, cómo es su vínculo con su compañero, cómo es su vínculo con la disciplina que estás enseñando, porque siempre hicimos esta doble propuesta a los docentes, ahí algo se mueve.*

*Por el otro lado creo que incidió en poder seguir pensando en el **derecho de los chicos y las chicas a terminar efectivamente su escolarización secundaria**. Fueron muy altas nuestras expectativas y seguimos, mientras duró la capacitación, teniéndolas porque veíamos que se podía **problematizar, se podía deconstruir, aunque no hubiera una respuesta inmediata, aunque no fuera una cosa lineal**; sabíamos que se estaba moviendo... estaba la problematización y eso había que poder seguir trabajándolo. SC (ex coordinador de tutorxs) siempre estuvo pensando en esa clave y nos sentábamos a seguir pensando **cómo continuábamos esa capacitación para que no quedara formando una isla solitaria en medio de la nada**. Esa capacitación, a la 5 del 19, le permitió que años después, pensando permanentemente en que es una **tutoría en una escuela de reingreso** pudiéramos definir tres perfiles de tutores.*

La construcción de la tutoría como lugar de ensayo de nuevas prácticas y abordajes:

Implementaciones institucionales. Lo trae la asesora pedagógica:

*“Nosotros teníamos **tres perfiles de tutores: teníamos tutores para perfiles de primer año que trabajaban también con el ASE (equipo de Asistencia socio educativa a las escuelas secundarias) teníamos tutores de segundo y de tercero que trabajaban con pareja pedagógica con los preceptores y teníamos tutores de cuarto año que trabajaban en la salida de los estudiantes de la escuela secundaria**.*

*Digamos que fue permanente el trabajo que nosotros hicimos, un trabajo que tenía una presencia en la capacitación, pero que entendíamos que teníamos que poder apropiarla y llevarla adelante con las características que tuviera cada equipo de tutoría de cada año porque los equipos de tutoría en las escuelas de reingreso no son equipos estables. Hay una rotación muy grande, no solamente porque son tres horas fuera de la carga horaria tuya y que tiene que poder estar disponible para un montón de requerimientos de los estudiantes de los trayectos, de los estudiantes, sino también porque implica horarios a cumplir para las reuniones de los tutores y porque **hay una gran rotación**. La capacitación fue una de las primeras cosas que nos permitió traducir a hechos reales qué era armar estructura institucional porque yo me acuerdo que uno de los trabajos más grandes que yo encaré en esos años en la 5 del 19 era armar estructura institucional, una estructura que era también inédita porque no teníamos la referencia de la otra escuela para ir y mirar a la 2 del 19 qué era lo que le pasaba; digo la 2 del 19 porque estaba al lado. Era otro formato, otra estructura, otro posicionamiento”.*

Transformar la impotencia y la catarsis en propuestas de trabajo fue lo que marcó el pulso de este trabajo. Dejar huella en el sentido de construir herramientas subjetivas, conceptuales y metodológicas, no solamente en lxs docentes que estuvieron presentes en el espacio de la capacitación, sino que dejó un sesgo e identidad institucional que, al decir de la vicedirectora actual aún perdura.

### **Líneas finales para el presente capítulo.**

En este capítulo, efectivamente, se evidencia la trama de dialogicidad entre las tres instituciones. Propositiva. Sensible. Política. Si hay una voz que queda latiendo, resonando de este capítulo es la de Adriana Raices ex tutora, hoy vicedirectora de la escuela 5 DE 19 cuando dice lo que le aportó la capacitación: “me ayudó a **escuchar un decir**”.

Un *decir* de jóvenes que no estaban incluídxs en la experiencia escolar. Que producían perplejidad en ese decir blanco – (Apple; 1997) whitness<sup>23</sup>- y clasemediero de la escuela que los excluye no solo simbólica, sino y sobre todo, políticamente como sujetxs de derecho. Escuchar un *decir* que no es sino *capacidad de afectación*<sup>24</sup>. Asimismo, escuchar ese “decir” no solamente fue un descubrimiento y una capacidad para Adriana Raíces en lo individual sino también para quien escribe: la disponibilidad interna para escuchar ese “decir”.

En los dos casos de las escuelas en las que pusimos la lupa para realizar esta elucidación crítica que planteamos en la introducción, aparecen sucesos impensados que irrumpen con fuerza en los dispositivos de formación aun en su heterogeneidad: la muerte de Ezequiel y Bárbara y el robo a la tutora por parte de un estudiante y su resonancia e imprimen un necesario trabajo contratransferencial singular y discusión colectiva en el interior de los equipos de trabajo de Cepa para lograr una nueva vuelta de problematización recursiva y posicionar un debate hondo y búsqueda de estrategias plurales en el interior de las instituciones.

---

<sup>23</sup> Concepto de blanquitud/whitness al que hace referencia Michel Apple refiriendo la capacidad de ser “blanco”.

<sup>24</sup> A partir de la pregunta espinoziana ¿Qué puede un cuerpo afectado por pasiones tristes o alegres? entendemos a la capacidad de afectación en tanto posibilidad subjetiva de resonancia con otrxs.

## Capítulo 2 En busca de la artesanialidad: dispositivos en la formación de docentes en ejercicio

¿Por qué pensar el tema de los dispositivos, las modalidades, los formatos? ¿Es lo mismo hablar de modalidades, formatos y dispositivos? ¿Qué tiene que ver con la artesanialidad? Efectivamente, en el quehacer docente y mucho más en la capacitación tendemos a reproducir palabras/contenidos sin la suficiente elucidación y muchas veces vinculado a la cuestión de la técnica, asociado a la *innovación* y a la réplica/inercia preformateada, estandarizada, acrítica en cualquier contexto, en cualquier situación, y solo asociado a “lo que funciona” o a “lo que siempre se hizo así” ,sin preguntarnos qué lugar ocupa la palabra de lxs sujetxs de la capacitación, qué están necesitando, y como traducir metodológicamente un abordaje sustantivo en una posición de asimetría-saber/poder- que analizaremos en esta investigación a partir de las voces de lxs protagonistas. ¿Cómo se ponen en diálogo los distintos saberes? ¿Qué tipo de relaciones establece en sí mismo el dispositivo? ¿Cuál es su relación con el contexto social, económico, político? ¿Cómo se hace texto el contexto en una determinada situación? ¿Es una ingeniería que “funciona” per se o es asimismo lo que predispone y dispone en construcción de epistemes valiosas para ese colectivo? ¿Hay un “a priori” de los dispositivos que se utilizan en la formación de docentes en ejercicio?

Desde una posición genealógica en las lecturas de los distintos materiales que abordan la capacitación docente en la historia de la escuela de capacitación docente en sus 40 años hemos visto distintas denominaciones para nombrar las acciones de formación de lxs docentes en ejercicio: cursos, actualizaciones curriculares, modalidades, formatos, etc. Ligadas en mayor o menor medida a las políticas en curso y concepciones epistemológicas sin la suficiente explicitación de sus motivaciones y alcances.

Para comenzar este apartado vamos a plantear algunas líneas teóricas en la intención de definir el concepto de dispositivo y sus condiciones- sin ánimo de ser exhaustivxs e introducirnos en definiciones filosóficas que nos desviaría de nuestra investigación - para que nos asista de anclaje para entender las dimensiones complejas y relacionales en las que se juega el problema de los dispositivos en la formación de docentes en ejercicio y hacernos preguntas en tal sentido, poniendo en diálogo algunas experiencias diversas y concretas.

Para ello hemos tomado la perspectiva de Foucault, Agamben, Deleuze y más contemporáneamente Ana María Fernández que en distintos momentos vuelve a reflexionar e interrogarse ¿Qué es un dispositivo?

En el libro *¿Que es un dispositivo?* Agamben (2016) plantea que la terminología es el momento poético del pensamiento. Y es fundamental realizar esta elucidación crítica de nuestras prácticas: enunciar claramente implica tener disponible un concepto. Resulta a su vez un posicionamiento ético-político.

Este autor plantea que tanto Hegel, Hyppolite, Foucault, Deleuze parten del problema de la oposición entre la libertad y la coerción, y los mecanismos sociales para comprender las regulaciones sociales en relación, a la gubernamentalidad, concepto que aporta Foucault.

Agamben en su genealogía del concepto nos aclara que es Hyppolite quien en su ensayo "Raison et histoire. Les idées de positivité et de destin", retoma de Hegel la idea de positividad: *"implica sentimientos que se imprimen en el alma, a través de una constricción y de comportamientos que son el resultado de una relación de mando y obediencia y que se cumplen sin un interés directo. Hegel considera la positividad como un obstáculo a la libertad humana y la condena como tal"*<sup>25</sup> Es desde allí en donde Foucault coloca el término de dis/positivo, como dislocando la positividad, y lo define como un *"conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. La relación entre lo dicho y lo no dicho* (Agamben 2016). El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. Inscripto en relaciones de poder/saber. Implican una producción de sujeto, de subjetividad. Las instituciones, las cárceles, los hospitales, el cigarrillo, la agricultura, la escritura, las pantallas, etc, todo lo cual tenga la capacidad de capturar, determinar, orientar, interceptar, modelar, controlar los gestos y conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes. El cuerpo a cuerpo. El *"entre"*. la trama que integra todos estos elementos.

Desdeña los "universales". Incorpora significados jurídicos, tecnológicos y militares. Y plantea que *"no es un paradigma epistémico sino una praxis, una actividad práctica que siempre debe hacer frente a un problema y a una situación en particular* (Agamben; 2016)

Deleuze le agregará a este concepto, donde Foucault conjuga saber/poder /subjetividad, el análisis de la forma -particular y única- en que se despliegan estas relaciones dentro mismo de los dispositivos – en este caso institucionales. La necesidad de cartografiar

las intensidades, los aspectos de inmanencia y las insistencias en la complejidad de los colectivos sociales y la capacidad de producir *máquinas deseantes*, donde la libido y su vinculación y pregunta por el deseo producen agenciamientos<sup>26</sup> de sentido.

Deleuze dice que “*un dispositivo es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal y cada dispositivo es una multiplicidad que opera en los procesos en marcha que son distintos de los procesos que operan en otros dispositivos*” (Deleuze; 1999)

En este sentido Ana María Fernández plantea la necesidad de retomar la idea de caja de herramientas para llevar adelante, en una problematización recursiva, los dispositivos en acción: “*estos artificios entendidos como máquinas de visibilidad, ya que crean condiciones de posibilidad para la indagación de situaciones específicas, interpelan lo instituido y abren a **nuevas** reconceptualizaciones* (Fernández;2006, op cit). Abren un decir. Podríamos pensarlos como verdaderas usinas de producción de conocimiento situado. Destacamos en este sentido la idea de producir *novedad* como *poiesis*, en tanto invención. No es “lo actual” sino lo que vamos siendo. Trazamos caminos de exploración. Quizás *líneas de fuga* de lo instituido. Desbrozando la historia y el archivo dando lugar a devenires múltiples.

Podríamos señalar que los dispositivos *disponen* a ...contienen y propician multiplicidades o funcionan en otras direcciones. No se trata de una ingeniería o cáscara vacía (por ej. nos sentamos en círculo, y esto en sí mismo implicaría democratización) sino dis-poner en funcionamiento donde cuyo motor es la pregunta que abre escenarios posibles. Podríamos señalar que un dispositivo de define y se lee por sus efectos.

Nos convoca a producir y estar porosos a preguntas y no cancelarlas con respuestas de piloto automático, sino provocando la búsqueda y construcción colectivas de estrategias alternativas potenciando lo instituyente. El dispositivo en su potencia de desacato, de capacidad de interpelación, interrupción en la literalidad de lo instituido. Es por eso que no todo formato o espacio es un dispositivo.

Son dispositivos pedagógicos los que posibilitan interrogarse el “cómo” de la experiencia. Qué pliega. En qué forma se despliegan los dichos y los no dichos. Cómo se establece la interacción entre lo discursivo/explicito y lo no dicho puesto en juego sutil y casi imperceptiblemente en el entre cuerpos. Es un doble movimiento: producir dispositivos que provoquen multiplicidad, pero también herramientas conceptuales que permitan, no solo leer dichas operaciones, sino sentipensar en un hacer, en circuitos de

---

<sup>26</sup> Palabra derivada del verbo latino ago, agis, agere, que significa hacer, actuar. El **agenciamiento** se traduce en la capacidad del sujeto para generar espacios críticos no hegemónicos de enunciación del yo, en y desde lo colectivo, para contrarrestar las lógicas de control que se le imponen

problematización recursiva. Probando, ensayando, sacando conclusiones en esa misma artesanidad. Dando lugar y alojando la novedad y lo inesperado.

Desde la psicología social, Eduardo "Tato" Pavlovsky (2006) sugiere que *"un dispositivo es en un comienzo, como un boceto, dibujo que se construye sin conocer la forma final"*. Es un siendo. Son las redes que luego constituirán la malla intersticial de sentidos múltiples. Es por ello que lo que marca la posición de quien coordina es de *"dejarse atravesar sin resistencia por estas líneas de ensayo"*.

Por otro lado, el uso de la caja de herramientas nos plantea los desafíos de, cuáles son las motivaciones/criterios, determinadas líneas o hipótesis de trabajo. ¿Cuáles serían las condiciones para establecer determinados dispositivos y no otros? ¿Cómo, con qué criterios pensamos la eficacia de un dispositivo de formación? ¿Cuál sería la formación necesaria de lxs docentes capacitadores para llevar adelante esta tarea compleja?

Hemos seleccionado algunas experiencias para poder ver la diversidad de dispositivos y abrirnos al debate y las tensiones por las que atravesamos en el interior de Cepa y en el diálogo con las escuelas.

#### **Análisis de la experiencia con la Escuela 4/21. Los encuentros de los sábados.**

¿Qué tomamos en cuenta para la construcción del primer espacio de capacitación en servicio en esta escuela? Recuperamos registros propios. Bitácoras.

Apuntamos esas líneas que configuran la complejidad: el mandato fundacional de la Escuela, la palabra/pedido de su directora, el *contexto* del barrio, que configura el *texto* adentro de la escuela, las posibilidades de configuración de un espacio/tiempo tomando los 45 min. de una hora cátedra y los dos recreos de 10 min, las preguntas de lxs propixs protagonistas, el hecho de que fueran preceptorxs y tutorxs, algunxs de ellxs, ex alumnx de la escuela sin formación docente inicial. La dimensión ético-política, socio/educativa.

Comenzamos con ese espacio en un aula. Lxs docentes entraban y salían porque estaban en tiempos de clase ya que eran requeridxs constantemente por estudiantes y compañerxs. En total 10 docentes. No podíamos concentrarnos. Así llevamos un par de encuentros. Tomamos en cuenta estos condicionantes y formulamos colectivamente otro espacio/tiempo: los sábados por la mañana, que era originalmente el espacio de reunión institucional de tutorxs y preceptorxs.

El clima de trabajo en ese espacio/tiempo marcó una diferencia cualitativa, una huella en todxs lxs que participamos. Esperaban con bizcochitos caseros y mate. A partir de las propias preguntas empezamos a bordar con Freire y las representaciones sobre la función tutorial. Enseñar/aprender. Cuando lo matan a Ezequiel Demonty y a los pocos días a Barbara<sup>27</sup>, lxs docentes muy conmovidxs traen las palabras de lxs estudiantes: “para qué vamos a estudiar si igual nos va a matar la policía”. Esto marcó el contenido del primer año de trabajo. La capacidad de alojar la conmoción y la injusticia en el espacio de la capacitación y poder pasar de tanta tristeza hasta convertirla en una situación problemática pedagógica, de la cual poder trazar estrategias de acompañamiento con lxs jóvenes constituyó *anudamiento*, fortaleza, experiencia de aprendizaje. Lo “no dicho” pudo tomar voz/acción. De esta situación hubo una *reconceptualización colectiva*: “la escuela como antidesestino” (Satulovsky, S Theuler, S 2009) como señalábamos al comienzo de este apartado como condición del dispositivo: *dislocar la positividad*. Marcar líneas instituyentes. Estar abiertxs a la contingencia y producir agenciamientos colectivos y un saber institucional que fue encarnando en la identidad de este dispositivo/escuela que ya venía corriendo los límites de lo posible. Aprendimos todxs. El compromiso e implicación de todxs lxs protagonistas constituyo huella/marca y sesgo. Si algo se dimensiona en los dispositivos es su capacidad de producir afectaciones que inauguren rutas, producir hendidura en lo instituido y marcar cambios de en los modos de producción subjetiva y de acción pedagógica.

Más adelante, en el momento en que comenzamos a trabajar la construcción colectiva de las normas institucionales lxs tutorxs dijeron: “Acá: la norma es Norma”. Nuevo movimiento en el circuito de problematización recursiva. Nuevas preguntas. Norma Colomatto-la directora llevó adelante un liderazgo fuerte, en su capacidad de ternura y de alojamiento de lxs jóvenes en su diversidad, pero también individualista en la toma de decisiones, a pesar de sus expresiones: que lxs tutorxs tomen y se apropien de la palabra. En ese momento decidimos con el equipo de capacitadorxs reunirnos con ella y hacerle presente estas consideraciones a lo que ella respondió con lágrimas en los ojos: “gracias chicas: no saben lo bien que me hace lo que me dicen”. Esto suscitó un nuevo movimiento muy interesante en la gramática institucional en relación a la construcción colectiva de las normas y acuerdos.

---

<sup>27</sup> A Ezequiel Demonty, 14 años, alumno de la escuela, lo mata la policía en el 2001 arrojándolo al Riachuelo. Lo torturan antes de matarlo y a Bárbara-no recordamos el apellido- unos días después. Ella estaba embarazada tenía 15 años y la policía la mata en la entrada de la casa. Ella volvía de bailar y la policía le pedía que vaya a buscar droga adentro de la villa. Ella se negó. Hubo conmoción en toda la comunidad educativa. Marchas y acompañamiento a las familias.

Trabajamos la configuración del acompañamiento en la función tutorial en relación a las trayectorias de los aprendizajes y como armar pertenencia grupal. Del yo al nosotrxs. La tutoría/ acompañamiento: una función individual y colectiva. Posteriormente propusimos dispositivos regionales con cruzamientos de actores institucionales para pensar los emergentes en la función tutorial y la búsqueda de estrategias de intervención. Ateneos. Fueron 15 años de trabajo con diferentes abordajes. Sin embargo, en la memoria de lxs protagonistas el “encuentro de los sábados”<sup>28</sup> quedó como marca indeleble. La potencia del “entre” cuerpxs. La trama, el entramado que aloja lo diverso, lo heterogéneo, que aloja y produce subjetividades.

RL ex tutor y profesor de la escuela:

*“hubo muchas capacitaciones en la 4, pero lo que me quedó marcado fueron esos encuentros del sábado a la mañana de los primeros años, por ahí para mí fueron los más significativos, más allá que los ateneos o los encuentros en el liceo, o los encuentros durante la semana. Si yo tengo que decir cuál es el origen de un montón de cosas que adquirí son esos años claramente. De hecho, parte de esa experiencia, en algún momento cuando seguíamos retomando las reuniones para tutoría, los últimos años, yo traté siempre de sostener esto de encontrarnos el sábado a la mañana, porque es otra cosa”*

Notas para pensar esta experiencia: en el primer capítulo tratamos de definir este concepto y decíamos: *La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida... pensar la experiencia no desde la acción sino desde la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión. El sujeto de la experiencia no es, en primer lugar, un sujeto activo, sino que es un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto.* Con lo cual -retomando- podríamos decir que este dispositivo no solamente fue una caja de visibilidad, sino que posibilitó la emergencia y el tratamiento de situaciones dolorosas, injustas y las transformó en reconceptualizaciones que condujeron a configurar nuevas prácticas en el acompañamiento de los jóvenes, nuevos agenciamientos de sentido, articulando con la conducción de la escuela. Con lo cual podríamos ratificar en este caso que los dispositivos no son solo las escuelas, o los formatos de capacitación sino la capacidad de producir una hendidura en lo instituido de la institución y transformarlo en potencia para la acción. No es para los otrxs sino CON lxs otrxs. La capacitación-en este sentido- fue el ámbito grupal en donde se transitaron y elaboraron duelos, y se valorizó especialmente el acompañamiento amoroso a lxs estudiantes, a las familias y la escuela fue un epicentro de la comunidad educativa de la lucha por la justicia y el esclarecimiento de dichos crímenes.

---

<sup>28</sup> El encuentro de los sábados tuvo una duración cronológica de 3 años.

## **Dispositivo de acompañamiento múltiple a la supervisión en región II: “Supervisión ampliada”**

Fue seleccionado este dispositivo para ser analizado en este trabajo por su complejidad y pluralidad institucional y por sus logros no solamente cualitativos sino también cuantitativos (ver entrevista de Viviana Aguilar ex supervisora de la región II, en dossier del trabajo de campo). Además, marcó un hito de experiencia en este tipo de acompañamiento y el aprendizaje que dejó su huella para quienes participamos de este proceso. Este dispositivo se desarrolló entre fines del 2011 al 2015.

La región II incluye los populosos barrios de Boca-Barracas-nueva Pompeya y Parque Patricios. Posee 11 escuelas, (excluye a las escuelas técnicas) la mayoría con tres turnos y dos escuelas de Reingreso, con problemáticas socio-educativas de gran complejidad. Este dispositivo incluía reuniones regulares con una frecuencia mensual con la supervisión ampliada del que participaban: Cepa-equipos de capacitación de directivos, curriculares/evaluación y tutores- equipo ASE (Asesoramiento socio-educativo a las escuelas secundarias), programa de Fortalecimiento a las escuelas medias, Programa de alumnas /alumnos madres y padres, Programa de inclusión educativa.

La idea de pensar colectivamente la región surge de una relectura conjunta de la diversidad de acciones de capacitación que pedía la supervisión y de allí armar una agenda priorizando problemas e intervenciones. Implicaba coordinar estrategias de trabajo y de inserción en las escuelas en la medida de las necesidades de cada espacio: desde la inserción de lxs jóvenes en propuestas que curricularmente resultaban algo obsoletas o desajustadas -los comerciales por ej – y que “competían” con otras instituciones como los Cens que en menor cantidad de tiempo entregaban títulos secundarios. En esta región existía una gran rotación de jóvenes que iban “rebotando” de escuela en escuela: la mayoría de les estudiantes terminaban en las escuelas de reingreso sin ninguna estrategia previa para revisar e intervenir en la singularidad de las situaciones. Algunos turnos vespertinos-ec 27, ec N° 1, etc. estaban totalmente desiertos con la amenaza constante de los cierres de cursos, pérdida fuerte de matrícula y ausentismo docente. Además, lxs profesorxs marcaban una fuerte resistencia a las políticas de inclusión y se manifestaban con mucho enojo por el hecho de aceptar “*otro tipo de matrícula*”. Decían: “*quieren que saquemos oro de la madera*”. Nota de cuaderno de trabajo

Viviana Aguilar, ex Supervisora regional, nos dice:

*“Primero, tengo que marcar que la capacitación fue para los propios supervisores. Primero e importantísima porque vos te encontrás en un lugar de una región educativa donde tenés un montón de instituciones todas distintas con problemáticas disímiles y muy complejas, por lo tanto la capacitación de los supervisores es clave para poder mirar esa realidad con apertura, con preocupación, con compromiso para buscar estrategias para trabajar los problemas y sin capacitación uno estaría mucho más limitado. Eso nos permitió poder abrir la supervisión al trabajo con otros. Ese dispositivo tuvo como características, en cuanto a las funciones, primero, **acompañar a los supervisores en el armado de dispositivos, la búsqueda de herramientas, de estrategias, de disparadores** para solucionar todas las temáticas que teníamos en las escuelas de la región, en distintos niveles. Ya sea institucional, ya sea **pedagógico**, ya sea **socioeducativo**. Por eso te digo, los **supervisores no pueden trabajar solos**, mi mirada es que una o dos personas son insuficientes, aún cuando haya formación, para pensar en profundidad la realidad de toda una región. La función que tuvo la supervisión ampliada fue acompañarnos en esto, en poder pensar, reflexionar acerca de lo que nosotros estábamos viendo que nos pasaba como región. Eso fue fantástico porque todos, colaboraron, la verdad que todos los profesionales abrieron la posibilidad de poder pensar multidisciplinariamente la realidad que teníamos en cada institución y los conflictos o las problemáticas o construir los problemas que teníamos que construir para poder pensar junto con ellos el proyecto escuela. Tuvimos mucho trabajo, la verdad que cuando llegamos, porque fue una mirada de estar más encima sobre las instituciones y acompañarlas por la propia trayectoria de cada uno de nosotros. No fue una relación distante, fue una relación cercana y esto, en principio, fue una avalancha de reclamos de toda clase y tenor. Empezar a categorizar los reclamos y pensar cómo encauzarlos y buscar soluciones. Fue ese primer momento de JS -el otro Supervisor- y mío y poder abrir esto en un plano profesional, de respeto, de acompañamiento con los equipos. La verdad que a nosotros nos incentivó y nos allanó el camino para poder trabajar la complejidad de la región.*

Abordamos en ese momento intervenciones cruzadas y articuladas de los diferentes equipos:

- Equipo de tutorías-Cepa /equipo de inclusión educativa en donde se establecieron acuerdos con lxs tutorxs de adecuaciones curriculares para determinadxs estudiantes con dificultades de aprendizaje o algún tipo de retraso madurativo establecido por el equipo de Inclusión.

Equipo de tutorías-Cepa /Ase: situaciones de adicciones que resultaban emergentes en los grupos. También se trabajó con lo que lxs tutorxs nombraban como situaciones de violencia.

*Viviana Aguilar: “Creo que las tutorías fueron una llave para habilitar institucionalmente el trabajo de todos con los nuevos estudiantes que habitaban la escuela, que no eran los que los docentes pensaban recibir. Ya no eran más los chicos que venían de delantal y sentaditos uno atrás de otro. Ya lo pedagógico no transcurría en esa escena, era otra escena donde los docentes se alteraban y poder empezar a trabajar las situaciones con los chicos, con los docentes, mejorar, intentar mejorar la propuesta de los docentes para que los chicos se sintieran convocados por la escuela. Todos se quejaban de que se portaban mal. Nosotros decíamos la propuesta tiene que ser atractiva para los chicos, entonces qué cosas podemos*

*trabajar, entonces ahí entraban otros equipos y tuvimos a plan de mejora acompañando esas propuestas que eran de los docentes que tenían que trabajar con el tutor porque no había otra forma”*

- Casos de alumnxs salidos “sin pase” a otras instituciones. Rotación de alumnado por el resto de las escuelas de la región. Construcción de estrategias comunes.

*Viviana Aguilar: “No podríamos creer lo que estábamos viendo, (a lo largo de 3 años del desarrollo de este trabajo conjunto) la disminución de los salidos sin pase a un porcentaje mínimo: contábamos pibe por pibe los salidos sin pase”*

- Equipo de capacitación de Directivos/equipo de tutoría-Cepa: abordaje de situaciones institucionales a fin de trabajar las hiperdemandas a lxs tutorxs. Situaciones de desgranamiento de la matrícula, donde estaban en riesgo de cierre de cursos. Lectura pedagógica de los datos administrativos: calificadores de notas/asistencias/ausencias reiteradas.
- Entradas del equipo de tutoría a las escuelas por pedido de Asistentes Tecnicxs del programa de Fortalecimiento a las escuelas medias para desarrollar proyectos puntuales

*Viviana Aguilar: ...”De allí (de la capacitación) salió otro proyecto a continuación de eco satélite donde trabajaban, se conectaban con un satélite educativo desde la escuela y la información la trabajaban desde distintas áreas, Geografía, Biología, de allí salió un trabajo de teatro, un proyecto de teatro. Ellos tenían un proyecto de radio que continuó todo lo que se pudo hasta que continuaron las horas para los proyectos de mejora que después en algún momento el gobierno les dio de baja, estuvieron un tiempo más, la verdad que se hacía dificultoso. En el Comercio 27, la nocturna, la verdad que unos proyectos pedagógicos de escritura de los chicos, ensambladas con armados de videos. viendo las propuestas de los chicos de la nocturna hacían, te lo juro, se me caían las lágrimas. Lo que he visto en la escuela, me acuerdo y me emociona porque yo no lo podía creer”.*

### **Sobreintervención y fragmentación**

Otro aspecto muy interesante de este dispositivo fue el de evitar los excesos de la *sobreintervención y fragmentación* en las escuelas de los diferentes equipos de trabajo y encauzar proyectos plurales. En la tarea de asistir y acompañar a las instituciones cada equipo venía poniendo a disposición distintas herramientas que en el territorio institucional se producían superposiciones o impedimentos: “tal profesional de tal equipo me dijo tal cosa” Fragmentos de cuaderno de trabajo. Con los tiempos de cada intervención pasaba algo similar: se convocaban lxs mismxs actores, con el consiguiente desgaste.

Con este dispositivo múltiple se intentaba evitar dichas fragmentaciones y sobreintervenciones. Hicieron falta sucesivos ajustes y nuevas reconfiguraciones.

Continua Viviana Aguilar

... “armábamos un traje a medida para cada chico y para cada grupo, eso significó que todos los días de la semana estábamos reunidos en una escuela distinta con consejo consultivo, con tutores, con equipos de apoyo, eran unas reuniones multitudinarias. Te digo que a veces había cuarenta o cincuenta personas en las reuniones, entre equipos externos y docentes, en las escuelas más grandes. **Los resultados de la capacitación fueron la mejora en los niveles de ingreso a las escuelas de la región. Aumentamos el 20% de la matrícula que fue tremendamente fantástico, aumentamos la retención y mejoramos la promoción. Los aprendizajes mejoraron. Esa revisión de las prácticas docentes trajo como posibilidad experiencias innovadoras. Yo la verdad que todo lo que te tengo que decir es que mejoró todas las variables**, con las que trabajamos. Los resultados fueron de lo más interesantes, yo te decía, a partir de todo lo que se trabajó con los docentes en la revisión de sus propias prácticas, surgieron unos proyectos que fueron fantásticos, como por ejemplo un detector con el apoyo de Informática en la institución para detectar en las aguas el nivel de contaminación, en el EMEC 4 del 19. Ese proyecto lo pensaron en la capacitación y lo llevaron adelante los tutores de esa escuela”

El abordaje multidisciplinario y artesanal para “pensar la región” y categorizar problemas y acciones fueron claves para revertir una inercia institucional desvitalizada. Fue la capacidad para realizar una interrupción en el desgranamiento y desfondamiento de sentido en las escuelas. No ha sido sin conflictos ni tensiones. Hubo mucha resistencia y aprendizaje para todos los protagonistas

Viviana Aguilar reflexiona: “En las escuelas había una avalancha de problemas y de reclamos, toda esa catarsis, no es que al final del 2016 estaba todo perfecto, no, pero habíamos podido trabajar en pensar esto de la **construcción de los problemas**. La gente empezó a dejar la catarsis, la conformación de los equipos de trabajo y generó el **trabajo colaborativo**. Se respetó y se apreció la participación de cada actor institucional en las reuniones, ellos se sintieron reconocidos y toda esa gente que lo único que hacía era sentarse para empezar a vomitar problemas, a vomitar quejas porque en realidad no sé si eran problemas porque cuando empezamos a construir las aristas del problema, algunos reclamos no eran. Se pudo construir y categorizar el/los problemas. **Esa catarsis se transformó en trabajo”**

Fue un dispositivo que-como decíamos antes- se lee por sus efectos y cambios en el modo de producción subjetiva para transformar la queja en propuestas concretas y alternativas en la singularidad de cada situación.

### **Capacitación ¿obligatoria?**

Una de las prácticas más frecuentes frente a las dificultades en las escuelas mencionadas anteriormente desde la supervisión era la de convocar a capacitaciones obligatorias.

Oscilando entre las mejores intenciones, una pastilla que calme la angustia del “no saber que hacer” y cierto subtexto de castigo frente a lo que “salía mal” y los cierres de cursos. Estas intenciones implícitas, ni siquiera explicitadas, generaban resistencia entre lxs

docentes convocadxs. Era una imposición y lxs docentes las vivían como tal y generaba un movimiento resistencial muy difícil de remover en el ámbito de la capacitación. ¿Cómo pensar juntxs y desplegar la curiosidad epistemológica y la elaboración de estrategias y acuerdos institucionales desde la imposición?

Se necesitaba crear ciertas **condiciones** para que la pregunta pueda crecer, latir y generar propuestas. Hay verbos que es un verdadero contrasentido expresarlos en imperativo: pensar, desear, imaginar.

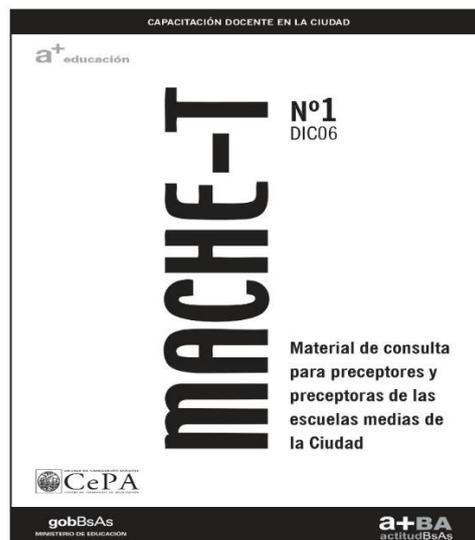
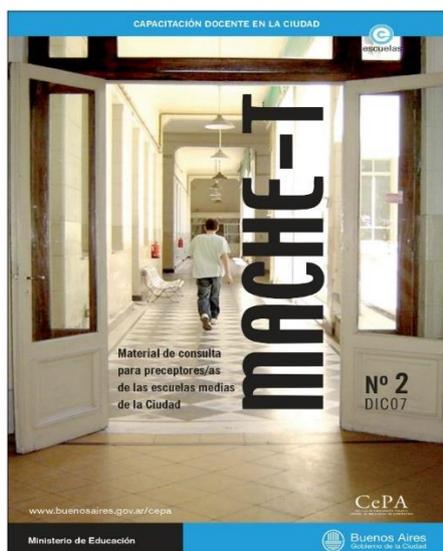
### **Publicaciones: Revista Machete y Media Revista**

Se toma estas publicaciones también como dispositivos que se ensayaron en este período. Los consideramos como dispositivos porque abrieron un espacio de hendidura y potencia en la expresión y debates docentes: fueron máquinas de visibilidad, entrecruzamientos de actos y discursos.

A pesar de que se pudieron sacar escasos números en este período de tiempo abrieron un camino simbólico que amerita su investigación. Si bien estas dos publicaciones estuvieron pensadas para población de docentes de media en ejercicio cada una de ellas tiene orígenes y especificidades distintas. Machete fue producto de una evaluación de una capacitación de Jefes de preceptores como modo de dar cuenta de dos cuestiones: dejar algo escrito sobre recursos socio/educativos y de salud de la ciudad de Buenos Aires que fuera parte de la caja de herramientas de fácil acceso en las preceptorías y relevar escrituras significativas de lxs docentes, sus intereses, motivaciones, preocupaciones, para ser compartidas con el conjunto de lxs docentes de la ciudad. En el caso de Media revista se trata de una publicación pensada desde Cepa para lxs docentes de la ciudad.

¿Cuáles fueron las características y los interrogantes/puntos de partida que dieron origen a estas dos publicaciones?

## -Machete



He aquí las portadas de los dos números que salieron publicados.

Tomamos las voces de las entrevistas realizadas a DN y Viviana Seoane creadoras de dicha publicación.

DN ex capacitadora docente: *“En el año 2006 y como consecuencia de una capacitación de preceptores, ellxs empiezan a visualizar la necesidad de **“dejar algo escrito”**. Esto da origen a la publicación de Machete”*.

La escritura que desembocó en la publicación de la revista Machete fue una modalidad de evaluación de una capacitación de jefes de preceptores

Continua ND:

*“Esto surgió con los jefes de preceptoras de las técnicas, cuando terminamos un año la capacitación, que creo que fue a fines del 2005, fue una jefa de preceptoras, hicimos unas cosas desopilantes, a fines de 2005 dijo por qué no hacemos **algo que quede**. Por qué no construimos **algo que quede y fue una idea colectiva de esos jefes de preceptores** que nos reuníamos en las escuelas de la calle Lacarra. Todo esto que ahora es el Machete hoy día hubiera sido una página web, formato web. Nosotros listamos las cosas que un preceptor debería tener a mano en la preceptoría para orientarse en el trabajo de acompañar a las pibas y a los pibes. Ese fue el espíritu de produzcamos esto. Empezamos a trabajar en eso, entonces la idea era que haya uno por preceptoría, que ahora después te cuento cómo lo confeccionamos, pero nos reuníamos sistemáticamente, estaba el calendario del año. Se terminó de hacer en diciembre de 2006, pero con vistas a ser utilizado en el 2007, entonces estaba el calendario del 2007 cosa de que el preceptor lo tenga bien a la vista.*

Es interesante destacar este primer aspecto: surge de la misma práctica en un espacio de formación y de las necesidades de la tarea en la reformulación de la función de lxs preceptorxs.

*Lo primero que pusimos era ofertas del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires para jóvenes y adolescentes, entendíamos que un preceptor tenía que poder contarle qué diferencia hay entre una escuela y otra en la Ciudad, porque a lo mejor no le iba bien en la técnica. Esta era una de las cosas que estábamos viendo, la universalización de la cobertura, las familias elegían por el barrio y los “popes duros, oxidados de las escuelas técnicas”, ellos te decían la verdadera escuela técnica empieza en 4to año cuando se fueron todos los que en el ciclo básico no la pegaron. Los preceptores decían “hay pibes que vienen acá por contigüidad vecinal, pero tal vez esta de verdad no sea la mejor escuela para ellos, nosotros tenemos que poder bien informar y acompañar”. Aunque los papás y las mamás los hayan inscripto en esta escuela, a lo mejor hay otra cosa que les guste más a estos pibes y además para nosotros- lxs capacitadorxs- fue una tarea de aprendizaje porque no conocíamos todas las modalidades que había, no sabíamos de la existencia de los CBO, no sabíamos de especial, de las distintas áreas y modalidades, de media especial.*

Un segundo aspecto a ser relevado es el cuestionamiento a las propias representaciones de lxs docentes en relación a la “educabilidad” de sus estudiantes-en este caso de escuelas técnicas- e inaugurar nuevos caminos valiosos para ellxs.

*Ahí plantamos todo el universo de posibilidades de escuela secundaria que había en ese momento en la Ciudad de Buenos Aires, de dependencia municipal. Había datos de todo el listado de escuelas. Listábamos también las acciones, programas y proyectos del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para jóvenes y adolescentes. Entonces estaban los programas de retención de alumnas madres, estaban los clubes de jóvenes, que eran la versión metropolitana de los CAJ<sup>29</sup>, estaba el proyecto de campamentos escolares y la escuela al aire libre para ZAP<sup>30</sup> que era un emprendimiento conjunto entre ZAP y CEPA. Procám<sup>31</sup>, certificado en lenguas extranjeras, formación de espectadores, promoción de la lectura en todas las áreas de educación, REPORTE, la Red Porteña Telemática, que fue el momento en que se empezó a proveer de tecnología a las escuelas e iban a armar el tejido de conexiones, pero también a formar a los recursos humanos, Web Joven, equipos de orientación escolar: datos del ASE<sup>32</sup> de cada región. Las becas estudiantiles y las becas alimentarias. Todo esto lo tenían que saber: **fue todo un trabajo de investigación, de producción de conocimiento colectivo.** Después, lo mismo hicimos con Cultura de la Ciudad, para que los chicos, pensando en la orientación vocacional, en*

<sup>29</sup> Centros de actividades juveniles. Están destinadas a los estudiantes de Nivel Secundario y su objetivo es crear y promover nuevas formas de estar y de aprender en la escuela a través de la participación de los jóvenes en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar, Estos centros de actividades juveniles surgen en el 2001, y se implementan en el 2004 en la provincia de Buenos Aires, como un recorrido pedagógico alternativo, pensado para aquellxs jóvenes cuyas trayectorias han encontrado obstáculos.

<sup>30</sup> ZAP: Zonas de acción prioritaria Hacer posible la equidad en el acceso, la permanencia y el sostenimiento de los niños/as y jóvenes en las diferentes instancias del sistema educativo, a lo largo de su trayectoria escolar. Trabajar en conjunto con todos los actores que rodean la situación educativa de niños y jóvenes (del sistema educativo, de otros organismos gubernamentales, de la sociedad civil) para generar espacios de inclusión educativa y social. Ofrecer condiciones institucionales y pedagógicas especiales para niños/as y jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa y que presenten situaciones tales como no escolarización, sobreedad, repitencia y ausentismo reiterado/prolongado

<sup>31</sup> Programa de promoción de espectadores

<sup>32</sup> ASE Asistencia socio educativa a las escuelas secundarias Los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar tienen como principal función acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, y abordan de manera interdisciplinaria las diversas problemáticas emergentes de la escena educativa escolar, junto con docentes y directivos.

*lo que podíamos informarles que existía para ellos, el Conservatorio de Falla, el Conservatorio de Música de la Ciudad de Buenos Aires, la Escuela Municipal de Arte Dramático, el IVA, el Conservatorio de Música, Escuela de Arte Dramático, Dirección de Expresión Cultural. Después también poníamos las direcciones de los centros de gestión y participación de las defensorías del pueblo de la Ciudad de Buenos Aires, explicábamos la función y de acuerdo a cada barrio donde ubicarla contactábamos con el Consejo de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, explicábamos la función porque ya estábamos plantados en un escenario regional y por lo menos de la Ciudad de ampliación de derechos para niños, niñas y adolescentes. Contactábamos con Fundación Huésped por lo mismo, porque también, si bien no había ESI en ese momento aún, estábamos trabajando en clave ESI. Brindábamos información de los hospitales municipales y centros de salud de la zona de cada escuela, de las bibliotecas de la Ciudad de Buenos Aires porque en ese período, que fue el de Aníbal Ibarra, si mal no recuerdo, las bibliotecas barriales tenían una actividad fantástica. De hecho en CEPA trabajábamos mucho con las bibliotecas y muchos de los cursos se daban en las bibliotecas y también agregábamos al final el mapa de los subterráneos de Buenos Aires para que puedan, si tenés que trasladarte a algunos de estos lugares, que el preceptor pueda colaborar. Todo esto ahora es un click, en ese momento no había. También poníamos, algo interesante que averiguamos, cuáles eran las emergencias y los números de las emergencias, las 24 horas. Había espacio para que puedan anotar, tomar sus notas, sus averiguaciones. Estaba todo, todo. Del 2006 en todas las escuelas. Uno por preceptoría”.*

Hubo dos números de Machete <sup>33</sup>

Este material sirvió de apoyatura y sostenimiento a la tarea de lxs preceptorxs y fue producto de una investigación de los recursos existentes en la ciudad de Buenos Aires.

*Continúa DN: “Después está uno que salió un año después 2007. Esto es muy interesante porque además colaboró el Centro de Formación Profesional 24, nosotras le entregamos los originales y ellos gratuitamente lo imprimieron. Nos hicieron el diseño, la maqueta, todo porque ninguno de nosotros sabía maquetar. Ya el segundo fue dentro de un espacio de capacitación también, conservó algunas cosas más y lo hicimos con base en el Colegio (Nicolas) Avellaneda. Fue más de narrativas, tuvo otro ribete, también tenía el calendario pero cada quien- como fue en el marco de una capacitación y el curso se aprobaba con un aporte para el machete dos- fuimos trabajando a lo largo de la capacitación en función de las experticias de cada quien, cuál era el aporte que podían hacer”.*

Esta producción es otro ejemplo de la creatividad y artesanidad y búsqueda de herramientas sociales y colectivas de los dispositivos de capacitación: partir de una inquietud genuina de lxs preceptorxs en términos de herramientas para su trabajo de acompañamiento, sostenimiento y orientación a lxs jovenxs y convertirlo en producción de conocimiento colectivo que tiende a dejar capacidad instalada en las instituciones.

Este trabajo es una muestra más de un movimiento recursivo de la producción de conocimiento situado: de cómo un dispositivo de capacitación potencia/deviene en nuevos escenarios de producciones colectivas y se transforma en herramientas para la

<sup>33</sup> [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/machet\\_2.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/machet_2.pdf)

acción en la función tutorial (Satulovsky, Theuler; 2009) que la definimos en su capacidad de acompañamiento, sostenimiento y orientación a lxs jóvenes en su experiencia escolar.

DN agrega:

*“Las fotos que se encuentran en Machete- están sacadas por una preceptora del curso- son hermosísimas. Alguno escribió poemas. Ahí ya había algo con la computación, por eso estaba lo de reporte, en vez de direcciones de urgencias pusimos enlaces útiles y listamos una serie de espacios donde podían ir a la búsqueda de información. Blog de la ciudad, desarrollo social, mujer, violencia familiar, niñas, niños y adolescentes, Programa Salud Sexual Reproductiva, INADI, Web Joven, UBA, centros culturales, bibliotecas, institutos educativos, ferias, teatros, Canal Encuentro, cine, Red de Museos Porteños, Psicología. Pensábamos, en ese momento, que todo esto era material insumo de trabajo para preceptores y preceptoras”*

### **.-Media revista<sup>34</sup>:**

Estas son las portadas de los tres números que salieron publicados. Las imágenes son absolutamente sugestivas: devenir contemporáneos, lxs nuevos sujetos en la escuela secundaria y su capacidad de decidir sobre sus cuerpos. ¿Semillas de anticipación de la ESI? Si bien la fecha de su publicación 2006/2008 es paralela a la promulgación de la ley ESI/ Caba 2110 /06, las discusiones y agendas de la ESI ya se venían construyendo en los espacios de las capacitaciones, lo que marca una característica de “pedagogías de anticipación” en dialogicidad con las preocupaciones que tanto tutorxs como preceptorxs iban manifestando frente a las características de lxs nuevos sujetos en las escuelas. Si bien desde el 2002 existía el programa de alumnas madres que garantizaba los derechos de las estudiantes a dejar a sus hijxs en las escuelas (en la creación de jardines maternos) se ponía en evidencia la necesidad de abrir la discusión en la capacidad de decisión sobre los propios cuerpos, sus identidades en la perspectiva de género.

---

<sup>34</sup> [https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/media\\_revista.php](https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/media_revista.php)



Si bien esta publicación es para toda la población del nivel medio, consideramos valioso tomarla en esta investigación ya que incluye secciones de trabajo e intercambio de experiencias para tutorxs y preceptorxs y se configuró como un dispositivo de búsqueda y ensayo de producción de conocimiento situado y un medio para dar espacio y amplificar las voces y discusiones de temáticas sensibles e interesantes de y para lxs docentes. Avancemos en su fundamentación: qué preocupaciones le dieron origen

*“¿Qué es media revista? media revista está en el medio. No pretende ser una revista académica pero tampoco una revista escolar. En todo caso, porque está en el medio quiere rescatar, del campo académico y cultural, diversas manifestaciones estéticas o producciones científicas y ponerlas en diálogo con lo que se hace y piensa desde el sistema escolar. ¿Pero quién puede hacer ese puente? Los lectores, los docentes: media revista está pensada y dirigida a todos los docentes de las escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires.*

*Este primer número reúne una serie de trabajos realizados para docentes y por docentes de nuestras escuelas. En el primer caso, se trata de trabajos o ensayos que académicos reconocidos escribieron pensando en aportar elementos a la discusión disciplinar, al estudio de la ciencia, y a la relación entre nuevas tecnologías y construcción de conocimiento; en el segundo caso, profesores de diferentes escuelas de la ciudad nos acercaron sus trabajos, sus experiencias y sus producciones estéticas, artísticas y académicas. Porque la escuela media está en debate y porque está instalada la idea de crisis de sentido, nos propusimos que este primer número de media revista dedicara un dossier a la*

*discusión sobre la forma escolar que la escuela media aún posee, y a analizar lo que parecen ser experiencias organizacionales e institucionales alternativas a la forma tradicional”.*<sup>35</sup>

Viviana Seoane coordinadora de nivel medio y creadora de esta publicación<sup>36</sup> lo plantea en estos términos:

*“Fue buscar un dispositivo que alojara las voces de docentes y estudiantes. Me acuerdo que era muy importante para nosotros que los pibes, todavía tengo el almanaque de Las Feas<sup>37</sup>, que pudimos hacerles una entrevista para un número de la revista, para mí ha sido tan fuerte es experiencia y me parece un material tan valioso, que durante mucho tiempo llevé Media Revista a distintos espacio de formación<sup>38</sup>, lo puse a circular muchísimo en los espacios en los que yo estaba para mostrar esto, que hay maneras, que los docentes tienen mucho para decir, lo que falta son espacios. Los espacios que se piensan, desde las universidades no alojan esas voces, no son amigables con esas voces”.*

DN se explaya:

*“Siempre había una editorial, un dossier con una temática en profundidad, ensayos, arte y cultura, experiencias para contar. Había una columna de algún experto y alguna reseña de cine, siempre. Un placer haber participado de esta experiencia, un orgullo y además se llamó Media Revista. Media, por la escuela media y media porque era media A4. Hermosas experiencias las dos”.*

Destacamos algunos elementos para el debate:

Si tenemos en cuenta la línea histórica que venía sucediendo desde la creación de la Escuela de capacitación, con fuerte arraigo en nivel inicial, primaria y especial y los aspectos de actualización curricular en el nivel medio (a partir del año 1992) estos dispositivos que, solo como muestra significativa, hemos presentado, nos muestran invenciones, hallazgos, un devenir ligado a producir condiciones de transformación(¿emancipatorias?) de la escuela secundaria. Hizo falta, no solamente decisiones políticas macro sino un trabajo conjunto de compañeras y compañeros -más compañeras que compañeros- que en diálogo con lxs protagonistas de las escuelas imaginamos nuevos escenarios/existenciaros, formas de habitar las instituciones desde un proyecto ético-político, quizás no siempre explicitado y aun dentro de las diferencias, pero con fuerte compromiso plasmado en nuestras prácticas manteniendo la (in)comodidad<sup>39</sup> como punto de partida.

<sup>35</sup> [https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/mediarevista\\_editorial.php](https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/mediarevista_editorial.php) numero 1

<sup>36</sup> El equipo de redacción estaba formado por Viviana Seoane, Dora Niedzwiecki y Edith Bello.

<sup>37</sup> Las feas eran un grupo de chicas de una de las escuelas de la villa 1.11.14 que iban a un taller de fotografía en la escuela. Estaban “cansadas” que algunos chicos les dijeran así -estaba de moda la novela Betty la fea -y transformaron el estigma en emblema (Reguillo Cruz): armaron una cooperativa que armaron un almanaque, calendario con fotos de Las Feas

<sup>38</sup> Viviana Seoane utilizó esos almanaques como material en la UNLP en seminarios de nuevas juventudes y en los IFD en la formación docente

<sup>39</sup> Cuando hablamos de (in)comodidad nos referimos a la relación/tensión de reinención/conservación de la escuela con un corset moderno y sus intentos-resistencias instituyentes en Satulovsky, Silvia et al “La escuela y sus escenas (in)cómodas. Abriendo calidoscopios” Ed Lugar. Buenos Aires 2017

La artesanidad en tanto tejer lo múltiple y construir lo común, como base de la potencia de transformación de las prácticas no es sino CON lxs sujetxs de la formación. No resulta solo de un trabajo en el interior de los equipos para definir un “formato” particular, (curso, seminario, capacitación en servicio, ateneos, etc.) sino que-como lo señalábamos anteriormente - los dispositivos son la trama heterogénea que se orienta en la línea de una concepción epistemológica de una ecología de saberes<sup>40</sup>, sin renunciar a la asimetría de la función, desmontando la estructura de saber /poder moderna, bancaria y pone a jugar lo fundante de la dialogicidad.

La definición de estos dispositivos están en íntima relación a la formulación de problemas y su categorización. No hay lugar a la réplica ni a la estandarización ya que implica un análisis de las condiciones para abrir un determinado espacio (y no otro) y que esto se convierta en un dispositivo.

Por otro lado, las coordenadas espacio/tiempo, (Terigi; 2008) están en clara divergencia con la estructura organizacional de la escuela secundaria decimonónica que supone homogeneizaciones, monocronías en los tiempos del enseñar y el aprender, con cargos docentes atados a la carga horaria por especialidad, sin espacios colectivos para pensar e intervenir en las transversalidades institucionales, en las singularidades de problemáticas socio-educativas. La búsqueda de tiempos para las capacitaciones en servicio de los preceptores está asociada a las decisiones singulares y de política institucional de supervisores y directores de escuela que deciden recortar tiempos para el quehacer colectivo. Estos espacios no están prescritos en la estructura de damero de la escuela secundaria, por lo tanto, las decisiones de incorporar transversalmente dispositivos de formación de lxs docentes en ejercicio son motivados en forma variopinta: a veces convencidos de su importancia y otras como castigo/salvación/pastilla que calma.

Salvo lxs tutorxs, las horas de las coordinaciones de área, y los profesores por cargo, que tienen tiempos pagos y algunos intentos muchas veces fallidos-a veces burocratizados- como las jornadas institucionales, el resto de la población docente del nivel secundario se encuentra básicamente ligada a la actualización disciplinar. De esta manera los tiempos/espacios dedicados a la capacitación son extra escolares<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Concepto de Boaventura do Santos. Supone la idea de una gran diversidad epistemológica y la legitimación de conocimientos, más allá del conocimiento científico, así como la pluralidad de métodos para validarlos. Descolonizar el saber, reinventar el poder ((2010)..

<sup>41</sup> Este aspecto lo incluimos en los elementos generales para el debate pero no son el objetivo de esta investigación

En otro sentido, cabe destacar que, por la reglamentación vigente, la capacitación en servicio/situada/artesanal carece de reconocimiento en la carrera docente, en las juntas de clasificación concebidas aún con criterios de acumulación de antigüedad y puntaje.

### **Reflexiones, tensiones y debates sobre las características de los dispositivos en el interior de CEPA**

Desde diferentes perspectivas, reconstruimos la trama de los debates y las tensiones de los diferentes dispositivos. Como se fueron desarrollando. Sus ecos y a través de estas prácticas se iba consolidando y cobrando prestigio, sustancia epistémica la relación de Cepa con las diferentes instancias del sistema educativo de la ciudad

Alejandra Birgin, ex coordinadora general, CEPA (2000/2003)

*...”La escuela de capacitación, con gente muy capaz, funcionaba respondiendo el pedido, sin una intervención ni en la forma ni en el contenido que se hacían, ni en la construcción de problemas con eso. Ese es un punto sobre el que trabajamos mucho, con mucha resistencia hacia algunos sectores, pero ese fue un punto en el que trabajamos, porque había la riqueza de acercarse a la escuela, pero también la dificultad de una manera de concebir ese acercamiento, que no era construir con la escuela del problema, era responder literalmente al pedido. Ahí después se abrió en relación con media, media empezó a plantear una serie de cuestiones, hubo ahí un trabajo del círculo de directores, formadores y directores”.*

Retoma esta idea de la dialogicidad CON actorxs claves del sistema ofreciendo espacios de discusión para el diseño de las modalidades que se convertirán en dispositivos de formación.

*...continúa Alejandra Birgin:*

*“Parte de las discusiones, que en aquella época teníamos en Cepa, cuando algunas acciones no resultaban masivas, **nosotros fuimos cambiando los dispositivos que ponemos en funcionamiento, porque nos dábamos cuenta que había algunas cosas de estas que no logramos con ciertos formatos.** En el eje de cultura contemporánea, los ciclos de cine, en las acciones más masivas, con el tiempo fuimos incorporando grupos pequeños, trabajo con grupos pequeños donde algo de la conversación pueda ocurrir, porque inicialmente en un gesto, que yo creo que es un gesto político y pedagógico, nosotros intentamos hacer otro tejido con el campo académico intelectual. Nosotros acercamos al Cepa a personajes que nunca habían estado en Cepa y nunca estuvieron después, desde Sarlo hasta Horacio González, eso era en formatos masivos, con el tiempo nos dimos cuenta que a eso le faltaba formato de escucha, de conversación, entonces empezamos a complementar esos formatos.*

*Lo que fuimos armando en el CePA, por un lado una reorganización curricular, por el otro hubo un sostenimiento en los formatos clásicos, en los cursos, después hubo un cambio de trabajo con las cuestiones de servicio, pero además hubo una diversidad de ofertas, de propuestas hace la diferencia entre el funcionar la demanda y la responsabilidad del Estado de ofertar otra cosa, de poner a disposición*

*otra cosa, en esa línea del poner a disposición otra cosa, con lo que habíamos trabajado mucho era con esto de diversificar las formas, salir del curso, había cátedras abiertas, estaba Radiografía Buenos Aires, había algo ahí de retomar un vínculo amoroso con la ciudad, había también, entre la lista de las cosas, que procuraban a los formadores y a los docentes, ponerles a disposición, otros dispositivos en la formación, que no son ni el curso, ni la asistencia en servicio. Puede ser la cátedra abierta, pueden ser los diálogos con ciertos personajes de la cultura o el campo académico, puede ser la construcción colectiva”.*

La “oferta” de cursos o poner a circular variedad de opciones. Ya no se trata del delivery noventista, kiosco de ofertas, sino vincular la formación docente a un debate político-pedagógico de las condiciones para comprender el devenir sujetx en la contemporaneidad, en diálogo con las instituciones educativas y su traducción en términos de dispositivos a tal fin.

### Continúa Alejandra Birgin

*“porque no se trata de hacer una obra de teatro para los docentes, lo mejor que le puede pasar a los docentes, es ir a ver la obra de teatro al teatro, pero ¿cuál era el plus por el cual eso valía la pena ofrecerlo? Me parece que había ahí una discusión muy fresca, todavía nueva, a lo mejor hoy está un poco más transitada, un poco nomás, porque la verdad que uno mira una serie de ofertas de formación y siguen siendo la didáctica de él y el repertorio de paso 1, paso 2, paso 3. De hecho, tanto lo que hoy es la Escuela de Maestros, como lo que fue el INFD los últimos cuatro años, replican ese formato, me parece que hay algo de la ampliación de ese universo de formas, formatos, modos de construir las raíces y también de mirar el resto del mundo, que intentamos ponerlo en juego, de modo relativamente organizado, para la formación. Esto creo que era un mensaje hacia adentro y afuera, un mensaje hacia los formadores y un mensaje acerca de cómo pensamos la formación”.*

Como planteábamos anteriormente: la formación docente no se trata de un “método, conjunto de pasos a ser aplicado” sino la construcción de epistemes, nuevas rutas en la singularidad de cada situación.

Analía Segal -ex Coordinadora general Cepa 2003-2006- marca continuidad con la gestión anterior pero suma el aspecto organizacional de la escuela secundaria. Esta perspectiva le otorga mayor profundidad a la propuesta.

Nos dice:

*“Una línea importante era tratar de estar en las escuelas, que era muy difícil, era una línea importante y muy difícil porque el gran problema de las líneas para media es justamente el tipo de **organización de la estructura organizacional de la escuela media y teníamos dos líneas de capacitación que tenían que ver con la cartilla y con la capacitación en servicio.***

*Las **características del puesto de trabajo del profesor y la organización institucional hace que no sea posible, es muy trabajoso juntar a la gente.** Lo que sí pasaba, era un gran impulso de Matemática de secundaria con eso, es que se hicieron jornadas de intercambio, se hicieron tres jornadas de intercambio entre profesores de secundaria, con presentación de trabajos. Algo así como jornada de trabajo de los profesores de media, eso fue una cosa que se impulsó. Los profesores presentaban*

trabajos. se aceptaban o no los escritos o las experiencias que los profesores mandaban y a partir de eso se organizaba el encuentro. Eso me parece que funcionó bien, porque la otra línea que tiene que ver con un reconocimiento profesional, me parece que la otra línea, desde el punto de vista de la política, es el tema del reconocimiento profesional. Estar en las escuelas o tratar de ir a las escuelas, tratar de acercarse a las prácticas, tiene que ver con el reconocimiento profesional”.

Viviana Seoane ex coordinadora de nivel secundario reflexiona acerca de los dispositivos en este período:

“Hubo un reordenamiento de lo que había, en todo caso con alguna renovación de contenidos y propuestas, **la capacitación en servicio, ha sido, me parece a mí, el fuerte del Cepa, lo más revolucionario, en términos de alcance.** Eso es lo que ha permitido, mucho más que los postítulos, llegar al conjunto de las instituciones de la ciudad. Además, para mí, lo más rico del trabajo, que para nada era burocrático, era esa articulación con los equipos de supervisión y con las escuelas, que íbamos a las escuelas. Me acuerdo de haber ido, por ahí iba yo a la supervisión a hablar, a veces acompañaba, no siempre, directamente a los responsables de un núcleo o de un área disciplinaria, de alguna escuela para recoger demandas y conversar sobre prioridades para posibles propuestas para realizar en la institución. ¿Por qué digo revolucionario? Por lo **situacional de la propuesta.** En ese sentido, todo el esfuerzo, sacando postítulos, que sí tenía un formato preestablecido, el otro fuerte de Cepa ha sido la capacitación en servicio entendida como una **propuesta pensada en diálogo con la institución, en diálogo con los sujetos que habitan la escuela, que conocen y transitan el cotidiano de la escuela,** todos los días. Me parece que esa trama era la más desafiante, mucho más desafiante que la línea de postítulos. La gestión de AB se caracterizó con lo todo lo que tenía que ver con **problematizar, la sociedad contemporánea y sumar una dimensión política al análisis de los procesos educativos,** eso me sirvió para sentirme más identificada con la propuesta general de la escuela de capacitación

DN agrega:

“Siempre respondíamos al pedido de alguna escuela o a través del supervisor, si el supervisor pedía, primero íbamos y hablábamos con el supervisor, tratábamos de dilucidar qué es lo que nos está pidiendo, después íbamos a hablar con la conducción, hasta que no nos terminaba de quedar claro y no acordábamos las reglas del juego, no empezábamos a trabajar con los preceptores y acordábamos una cantidad de encuentros. Por más que pensábamos que los directores habían entendido lo que le decíamos, no sé si puedo decir que tuvimos demasiada suerte con eso, estoy hablando de esos años complejos.

Por lo menos llegamos a conseguir que el primer encuentro nos presenten los directores y los directores digamos por qué y para qué estábamos nosotros ahí. El caso era que el acuerdo era anticiparles que iba a haber esta capacitación, al final se terminaban desayunando en el primer encuentro, no sabemos para qué estamos acá, nos dijeron que vengamos y vinimos, qué vamos a hacer acá, para qué nos piden a nosotros, había mucha resistencia con el preceptor, lógica y justificada, no en vano después yo pasé a trabajar con equipos de directivos, porque **en nuestros análisis quedó absolutamente claro que, si en las conducciones no quedan claras ciertas cosas, no va a pasar lo mismo ni con los preceptores, ni con los tutores ni con los consejos consultivos, ni con los jefes de departamento ni con los asesores psicopedagógicos.** No los culpo, sino que nosotros, como escuela de capacitación, teníamos el propósito de parar las rotativas y empezar a trabajar alrededor de recortes problemáticos, lo que nosotros llamábamos **problema,** que no era trabajar la autoridad docente, la evaluación, la adolescencia,

en ese momento eran las adolescencias, sino **qué está pasando** con lo que está pasando, qué nombre le ponemos, como nos involucramos en esto. Leíamos mucho, llevábamos mucho material de lectura en ese momento, y el último tiempo articulé con directivos y preceptores. Para nosotros era más complicado salir a trabajar a las escuelas, era más trabajoso, pero **cuando algo se movía, se movía de verdad, se movía de verdad** con cualquier universo de actores con el que estuvieras trabajando. Creo que nuestra **presencia**, nuestra paciencia, la disciplina de la presencia, de entender que no era con nosotros el enojo, pero que también teníamos que **generar las condiciones de confianza y de comunicación, como para que la gente diga lo que le estaba pasando, lo que no entendía y la lectura colectiva**, a veces llevábamos un breve texto, no necesariamente muy académico, algunas películas y videos, ahí se armaba una comunión interesante donde vos ya te dabas cuenta que cuando volvías algo había cambiado, ya estaban preparados, ya te estaban esperando, ya había un termo con café y unas galletitas en la mesa, ya era otra cosa”.

A partir de estos testimonios marcamos algunas claves más:

- ✚ carácter situacional de las propuestas,
- ✚ debate político- pedagógico en el interior de las escuelas
- ✚ construcción en pluralidad con lxs actorxs de las instituciones: preceptorxs, tutorxs, directivxs, supervisorxs
- ✚ configuración de un ámbito confiable, confidencial y respetuoso en los dispositivos de formación.
- ✚ reflexión sobre las propias prácticas, tanto de lxs docentes en cada escuela como así también en el interior de los equipos de CEPA

AA capacitadora docente nos aporta otra mirada:

“Hubo muchos años en que la demanda tenía que ver con la demanda institucional, en términos de propuestas formativas desde la capacitación y con los pedidos de los directores, si bien también había mucho para mirar, porque venía una demanda institucional de equipos de conducción, **no necesariamente reflejaba la voz de los docentes**, me acuerdo perfecto de llegar a una acción, de llegar porque tengo escuelas clarísimas, de llegar al lugar y que no hubiera un lugar, no solamente que no había un lugar sino que había un desconocimiento como que esta acción estaba anunciada con un cartel en sal de profesores, realmente no era una demanda trabajada con los actores involucrados, eran más bien demandas que venían, a veces sí y a veces no.

En la primera etapa- año 2000- cuando llegaban los pedidos en un Excell donde aparecía cada escuela y las diferentes temáticas en la secundaria, esto en ese momento hacíamos una derivación a los referentes o coordinaciones de los equipos, venía del equipo de conducción, en un primer momento venía directo del equipo de conducción, después hubo una disposición que tenía que estar legitimado por la supervisión, hasta que luego, los últimos años, se empezó a trabajar con las supervisiones.

Ahí se empezaron a notar las diferencias de abordaje entre las gestiones, ahí eran los supervisores los que miraban su región, los que tenían proyectos regionales, o líneas de trabajo regional o donde había una mirada de las escuelas desde la supervisión y un trabajo más en conjunto. **Había en el dispositivo un “cómo armar el diseño de las acciones”**, había un trabajo de lo primero que era, era ver esa

demanda que estaba en papel, luego un laburo de poder ir trabajando la demanda con la escuela. Empezar la capacitación no era sentarse en el espacio con los docentes sino era empezar a trabajar con la institución, con las escuelas, con el equipo, con los docentes, tratando de definir en conjunto, esa demanda y esta necesidad. esta cuestión del amasado, del **no llegás al espacio con los profes sin un amasado fuerte en el medio**. Pero como condición necesaria del diseño de la propuesta, como una secuencia de laburo, como una hoja de ruta”.

Es complejo, también -la definición de los dispositivos- se **jugaba en términos de los roles, y de las personas con las que uno podía tramar**, a veces se podía tramar un trabajo súper interesante, a veces aparecía como una demanda más impuesta, te diría o más definida previamente, que, a la hora de ir a decodificar la demanda, era un criterio de ir a escuchar de qué estamos hablando. Ahí me parece que, como criterios de trabajo, aparecían niveles diferentes desde el discurso de los actores involucrados. Una cuestión es la demanda, el trabajo con el equipo de conducción, con los directivos, en relación con la demanda, porque no podemos dejar de decir que muchas veces había, dentro del equipo, diferentes miradas, si era la directora o la vicedirectora, o quien era el interlocutor, no necesariamente estaba de acuerdo, claramente si yo volvía a hablar al otro día, con el otro que no era el director, entonces parecía otra cosa, aunque un desconocimiento, o esta frase “en realidad es un pedido de A, que es la vice, pero yo...” o al revés.

Ahí ibas trabajando, después aparecía el trabajo con los docentes, que en realidad es cuando casi ya estabas, hasta que empezaron a aparecer otros roles también en el equipo de conducción. No recuerdo cuándo empezó a armarse esta cosa más donde se incluían a los tutores, los asesores, eso hacía que, en este armado, además internamente los criterios nuestros eran ir escuchando a los diferentes actores, ir definiendo la propuesta en relación con eso, también ir trabajando internamente. Me parece que esto lo revalorizó como un criterio importante de mirada en relación con esa escuela, con lo que estaba mirando el equipo de tutores, el equipo de preceptores, todos los equipos en la misma institución.

El cruce de miradas y de perspectivas, desde las diferentes temáticas, asuntos y equipos a cargo, en relación con la escuela, me parece como un criterio de trabajo importante, además se reflejaba en reuniones concretas de mesa de secundaria, donde se laburaba y se iba mirando esa institución. Me parece que hay un criterio de diálogo con los diferentes interlocutores o actores provenientes de diferentes lugares, no solamente de la escuela, por ejemplo, a los asistentes y técnicos<sup>42</sup> y en los últimos años, un rol más fuerte de la supervisión, donde además esto empezaba por la supervisión. la mesa interna costaba, por más que viniera como una línea desde arriba, costaba entre todos, de hecho, creo que hay algunas cuestiones que iban en relación con la formación de directivos, algunas cuestiones que quizás no terminaban de tramarse, exactamente, entre los equipos.

Los primeros años de ese período, 2000/1- 2003 /2006 donde había determinadas direcciones de CePA, había una bajada o una organización estructural de un tipo de trabajo donde no era solo la mesa interna, sino que había seminarios más generales. Igual la mesa interna costaba, por más que viniera como una línea desde arriba, costaba entre todos, de hecho, creo que hay algunas cuestiones que iban en relación con la formación de directivos, algunas cuestiones que quizás no terminaban de tramarse, exactamente, entre los equipos.

---

<sup>42</sup> Se denominaba Asistente Técnico al/a profesional que venía del equipo de Fortalecimiento a las Escuelas Medias Coordinado por Débora Kantor, luego por Sandra Nicastro y por último por Adriana Serulnicoff

*Esto tiene que ver con nosotros o con las perspectivas de trabajo, no voy a tener una mirada naif de la cosa. Me parece que está bueno, es parte de lo que ocurre en la tarea, es del diálogo entre perspectivas teóricas diferentes, miradas diferentes, de los diferentes actores de una misma escuela. Había una demanda nuestra, entre todos los que estábamos involucrados en esto, de amasado de conjunto, de necesidad de mirar entre todos en esa mesa chica de trabajo”.*

Más claves que nos aporta AA:

- ✚ no linealidad ni réplica de los dispositivos
- ✚ la necesidad de reajustes
- ✚ heterogeneidad de miradas y perspectivas desde el lugar de equipos de formadorxs pensando en la construcción y el seguimiento de las acciones dentro de los dispositivos

Viviana Seoane nos aporta:

*“El tema preceptores fue la otra gran apuesta, con el postítulo, todo ese tiempo de puesta en marcha de postítulos que fue maravilloso, no solamente porque podíamos ver plasmadas ideas y propuestas, sino que había **un Estado que se comprometía, que ponía recursos en el campo de la formación**. La verdad que pensar al preceptor y después vino el tutor, en esa figura de **preceptor-tutor**, también, no porque fuesen promovidos desde la coordinación, ahí había trabajo previo, en todo caso lo que pasó en determinado momento es que, en términos políticos, hubo una interesante recuperación de una experiencia de formación, que encontró otro formato para generalizarse y para llegar a las escuelas, pero no es que fueron líneas de formación que se inauguraron ahí. Creo que se formalizaron algunos formatos en base a un trabajo sostenido, por propia escuela y por muchas capacitadoras y capacitadores, con mucha más experiencia. Yo no tenía experiencia, yo lo que creo es que fui aprendiendo sobre la marcha a mediar en un grupo muy heterogéneo de gente, de capacitadores, de docentes, a mediar ahí recursos, ideas, una gran negociación constante, con, después, con los equipos de supervisión y la dirección de media... **la capacitación en servicio, ha sido, me parece a mí, el fuerte del Cepa, lo más revolucionario, en términos de alcance. Eso es lo que ha permitido, mucho más que los postítulos, llegar al conjunto de las instituciones de la ciudad**. Además, para mí, lo más rico del trabajo, que para nada era burocrático, era esa articulación con los equipos de supervisión y con las escuelas, que íbamos a las escuelas. Me acuerdo de haber ido, por ahí iba yo a la supervisión a hablar, a veces acompañaba, no siempre, directamente a los responsables de un núcleo o de un área disciplinaria, de alguna escuela para recoger demandas y conversar sobre prioridades para posibles propuestas para realizar en la institución. ¿Por qué digo revolucionario? Por **lo situacional de la propuesta**. El fuerte de Cepa ha sido la capacitación en servicio entendida como una propuesta pensada en diálogo con la institución, en diálogo con los sujetos que habitan la escuela, que conocen y transitan el cotidiano de la escuela, todos los días. **Me parece que esa trama era la más desafiante, mucho más desafiante que la línea de postítulos; ahí hay una potencia transformadora, que quizás el postítulo, como las carreras de posgrado, que hacemos en las universidades, creo que no tienen esa posibilidad transformadora, está muy dirigida al individuo separado...** el diálogo más estable era con supervisores y con equipos de conducción, lo que hacíamos más bien era ir abriendo las puertas, trabajábamos en abrir la puerta de*

*la escuela para que después fueran los equipos de capacitadores, para avanzar en el amasado de una propuesta. Creo que trabajaba más en eso, en abrir la puerta. En abrir la puerta y en que la capacitación en servicio tampoco se lea o entienda como una capacitación a la carta. Era esto: teníamos una línea definida, pero llevábamos siempre la línea o una propuesta, un proyecto de capacitación que tenía que dialogar con la institución”*

Canto coral. Vaya como muestra este recorrido anterior para identificar algunas de las discusiones y debates en tensión en el interior de Cepa.

### **En resumen: más claves en relación a los dispositivos de formación**

A partir de esta pluralidad de voces podríamos señalar algunas características, que posibiliten nuevas aperturas:

- ❖ Podríamos decir que la capacitación en servicio modificó sensiblemente la gramática de las instituciones en las que se pudo llegar y sostener dichos dispositivos de formación. De ahí lo revolucionario, lo transformador. Este movimiento de interrumpir la gramática escolar-en tanto conjunto, entramado de reglas, roles, funciones, espacio/tiempo, culturas e identidades institucionales- donde no están contemplados espacios colectivos para pensar juntas, fue una hendidura-aún desigual- en la estructura del dispositivo de damero muy difícil de desarmar, ya que como plantea Terigi; (2008) los puestos de trabajo de lxs profesores están ligadxs a lo disciplinar. Por eso podríamos señalar que fue una intervención institucional que permitió inaugurar nuevas rutas, nuevos escenarios, de producción de epistemes superadoras, en tanto situadas y de producción colectiva.
- ❖ Por otro lado, y consecuente con lo que veníamos señalando, estos espacios para pensar juntas, rupturan este vértigo, inercias institucionales del “siempre se hizo así”, en donde muchas veces se responde unívocamente a situaciones más que complejas, como en “piloto automático”: llamar a la casa, convocar a la familia, poner sanciones, sin pensar las distintas realidades y dimensiones que se ponen en juego, en este caso en la función tutorial
- ❖ Asimismo, este “pensar” no es azaroso o de cualquier forma sino un sentipensar colectivo y a partir de allí estructurar estrategias de intervención/acción.
- ❖ La diferencia cualitativa que se evidencia en el campo de investigación es que estos dispositivos de capacitación en servicio se constituyeron en auténticas

maquinas deseantes<sup>43</sup>, en el sentido de Deleuze, ya que lo que instaló fueron espacios para la pregunta. Es un quehacer CON OTRXS y no por otros lo que marca el sentido de la apropiación y valoración de dichos espacios

- ❖ Esto nos lleva a pensar que el trabajo en el interior de los grupos/colectivos docentes se mueve hacia una auténtica pedagogía de la pregunta en donde cobra sentido la “formación docente continua” ya que la pregunta, en tanto problematización recursiva es en sí misma una acción de profundización epistémica
- ❖ Otro aspecto que aparece en el campo como resultado cualitativo de estos dispositivos es el paso fundamental de la “catarsis” “queja” a un sentipensamiento creador de escenarios, *novedades* instituyentes de nuevas prácticas. (Esto lo marca especialmente Viviana Aguilar ex supervisora región II) Micro movimientos. A veces gestos.
- ❖ La reflexión sobre la propia práctica, constructora de praxis, entonces, pasa de ser: “dame la receta para saber lo que tengo que hacer” o un “método para ser aplicado” a priori, a un nivel de artesanidad que no admite eternizaciones ni definiciones apriorísticas.
- ❖ Es la misma Alejandra Birgin quien da cuenta que las conferencias de las Cátedras abiertas necesitaron de pequeños grupos para poder abrir la escucha y el pensamiento colectivo.
- ❖ Necesidad de colectivos internos para pensar las intervenciones y la potencia de parejas pedagógicas en las diferentes acciones en servicio.
- ❖ Por todo lo antedicho proponemos sostener para la formación docente la pertinencia del concepto de DISPOSITIVO. Ni formato, ni modalidad en tanto ingeniería híbrida y despolitizada.
- ❖ No podemos dejar de consignar que estas características de los dispositivos puestos en acción se dieron en un marco político y social de suma convulsión, como signo epocal, de cambios de paradigmas en la mirada de lxs jóvenes y de la escuela misma y de gestiones de la coordinación general que habilitaron el espacio para la configuración de estas intervenciones.

---

<sup>43</sup> Deleuze(1972) se refiere al concepto máquina deseante a la capacidad de un dispositivo de producir pregunta por el deseo. En este caso sumo la producción de curiosidad epistemológica.

### Capítulo 3. De la capacitación y la formación

Los interrogantes que construyen este capítulo están relacionados con reflexiones sobre la propia práctica de la formación. No hay “manuales” ni recetas, ni un “deber ser” sino una indagación genealógica e implicada sobre qué características intervienen en el trabajo con docentes en ejercicio, específicamente de tutorxs y preceptorxs, es decir en función directa de acompañamiento, sostenimiento y orientación de les estudiantes en la experiencia escolar. ¿Esta característica tendrá un sesgo distintivo? Y, como hemos marcado desde el comienzo de esta tesis, tomamos como base de indagación escuelas, instituciones en donde se han llevado adelante experiencias significativas ¿Cuánto de la propia formación, características personales y saberes singulares se ponen en juego? ¿Qué instancias de producción de conocimiento plurales y colectivas redundan en prácticas creativas y potentes en el interior de las instituciones? ¿Qué características toma la capacitación en el interior de las instituciones? ¿Son sinónimos capacitar y formar? ¿cuáles son las claves y los supuestos epistemológicos de estas prácticas? ¿Qué lugar ocupa en la formación de docentes en ejercicio las reflexiones individuales y colectivas sobre estas mismas prácticas?

Sintónicamente-en la concepción de pensar un campo de problemas- armar una cartografía en la pluralidad, retomaremos las voces de docentes formadoras que trabajaron en Cepa durante el período que ocupa esta investigación: ex coordinadoras generales, coordinadora de nivel medio y coordinadoras de dos equipos distintos. A todas ellas les preguntamos ¿Qué es unx capacitadorx? para tratar de dimensionar la multiplicidad de texturas que la componen ¿Son sinónimo capacitar y formar? ¿cómo se forma unx formadorx? ¿Cómo vivieron la experiencia de trabajo en este período y que aspectos les resulta significativo explicitar? ¿había instancias diseñadas previamente por la institución, como política institucional, en relación a la formación de formadorxs? Y a lxs docentes entrevistadxs -supervisorxs, directorxs, tutorxs, preceptorxs, las preguntas fueron ¿Qué les aportó la formación? Preguntas que se abrieron en ese proceso. Resonancias posteriores. Aspectos que quisieran destacar. Es por ello que vamos a abordar, en esta complejidad, cuatro aspectos que consideramos claves. Esta separación es solo a fines de su explicitación y desarrollo, sin embargo y

en tanto campo de problemas estas perspectivas están especialmente en dialogo e interconectadas.

### **La formación y el debate político -pedagógico: congruencia conceptual-metodológica**

“Mejor que renuncie quien no pueda unir su horizonte a la subjetividad de la época”.  
(Lacan, 2003: 309)<sup>44</sup>.

Esto decía Jacques Lacan en su Discurso de Roma, en 1953, momento al que él mismo decidió fechar como el inicio de su enseñanza. En ese momento tomaba la función y el campo de la palabra y del lenguaje como un eje central para retornar al psicoanálisis freudiano y restaurar lo vivo de su praxis en relación a la formación de psicoanalistas.

Tomamos de referencia esta afirmación de Lacan, no tanto desde el punto de vista de su perspectiva psicoanalítica sino en lo que se refiere a la formación y su compromiso con los anudamientos y devenir epocales y desde Foucault -y como ya lo hemos señalado- nada en la producción de conocimiento es posible pensarlo por fuera de la episteme que le da sustento a la subjetividad.

Y desde el punto de vista de Heidegger (1927) en ese existencialismo que retoma Freire (1973), en esta posición: un ser en el mundo, *dasein*, el ser ahí, de los hombres y las mujeres comprometidxs con su circunstancia, inacabadxs, para analizar, comprender y transformar la realidad. Ese ser “para si” que es un *siendo* en y con el mundo.

Desde estas líneas epistemológicas es que pensamos la formación y la necesidad del debate político pedagógico en el interior de las escuelas y la configuración de una congruencia conceptual y metodológica que trasciende la discusión sobre la “didáctica” de la capacitación como una respuesta instrumental, pero no la elude. No la reduce a una lista -muchas veces inconexa- de actividades para llenar los tiempos de la hora de tutoría o las horas “libres” de lxs preceptorxs. En todo caso, sostenemos la búsqueda de una artesanidad<sup>45</sup> que toma las preocupaciones y preguntas concretas y las relaciona con los marcos teóricos y sustentos teóricos significativos, conformando una praxis singular y colectiva superadora de la grieta teoría/práctica. La artesanidad que solo construye piezas únicas y que solo en manos de hacedorxs y alfarerxs cobran como diría Larrosa la “grandeza de lo ínfimo”<sup>46</sup> y de lo íntimo. Porque es solamente en esa

---

<sup>45</sup> Según la RAE se llama artesanía a un objeto o producto sin que intervenga un proceso industrial. Se caracteriza por la elaboración de piezas únicas.

<sup>46</sup> <https://www.flacso.org.ar/conferencia-grandezas-de-lo-infimo-sobre-el-oficio-de-profesor-por-jorge-larrosa/>

intimidad de los espacios de capacitación y en ese “darle vueltas a las cosas” – lo recursivo y lo recurrente- donde esa alquimia fragua sentidos múltiples y comunes de transformación.

En el período que estamos tomando para esta investigación y como ya lo hemos explicitado anteriormente, la tensión que produjo la obligatoriedad en la escuela secundaria como bisagra epistémica, la resistencia muchas veces expresada por lxs docentxs con el cambio de la universalización de la matrícula y la consiguiente discusión acerca de la “educabilidad” o no o ni de lxs jóvenes, devino en el impostergable debate ético-político y el acompañamiento a tutorxs y preceptorxs cobró esta significación inescindible.

Viviana Seoane ex coordinadora del nivel medio de Cepa nos dice:

*“No estamos hablando de matemática o de lengua, estamos hablando de sujetos, de derechos, estamos hablando de políticas públicas que tramitan derechos u obstaculizan derechos, estamos hablando de posicionamientos epistemológicos, políticos, ideológicos: un capacitador se forma ahí, en esa trama”.*

La transición de un paradigma punitivo –“necesitamos mano dura: si no tenemos las amonestaciones cómo hacemos con estxs pibxs” (Fragmento de cuaderno de trabajo)– a un paradigma formativo y de acompañamiento genera muchas veces un “no saber” genuino en relación a una “autoridad docente” en cuestionamiento: deconstruir este sentimiento de intemperie, contradicción y/o resistencia significa poner a disposición determinadas propuestas de intervención particular, capacidad de invención y escucha: psicodrama, uso de lenguajes proyectivos audiovisuales, producción de escrituras, etc. O sea, donde no hay Un método, en tanto pasos para un final anunciado y previsible, sino ensayo en tanto errancia, anclando en lo ético-político.

En ese equilibrio, entre las demandas prácticas de los docentes en función del acompañamiento de sus estudiantes y la profundización de marcos teóricos de referencia, amplía y configura a lxs docentes como intelectuales críticxs y transformadores.

*“Todo emancipado, puede ser emancipador: dar no la llave del saber de lo que una inteligencia es capaz, cuando se considera a sí misma igual a cualquier otra y considera a todas las demás como sus iguales”*  
(Ranciere; 2007)

Así, la capacitación marca una diferencia. Frecuentemente al cierre de distintos espacios los docentes dicen: “yo aprendí no solo de lo que leímos y lo que discutimos sino y fundamentalmente en la manera de hacer” (Fragmento de cuaderno de trabajo). AR ex tutora de la Escuela 5/19 y actual Vicedirectora nos dice: “la capacitación me aportó poder **escuchar un decir**” que la escandalizaba, la angustiaba: no sabía qué hacer con esta voz. No había sido formada para “esto”. Ella se refería a sus estudiantes.

Un decir incómodo. Impertinente. Transgresor. Políticamente incorrecto. Sin embargo, lo pienso revertido ¿Cuántas veces como formadores escuchamos y alojamos este **decir**? ¿Cómo favorecemos la construcción de un clima de confiabilidad frente a la desconfianza? ¿Cómo destrabamos o auspiciamos una intervención? ¿Con qué criterios decidimos las estrategias concretas de la tarea? ¿Cómo tejemos lo múltiple para construir lo común?

### **La capacitación en el interior de las instituciones**

Las instituciones, operan desde una práctica construida en un conjunto de significaciones, identidad, cultura y novela institucional que les da sustento. A veces como etiquetas, rotulamientos, pre o protohistoria que las configura en una inercia del “siempre se hizo así”. De su historia institucional. Donde a pesar que sus mandatos fundacionales sean los mismos cada institución cobra sus propias características y singularidades y desde donde se construye un mundo simbólico desde el cual se decodifican, tipifican y codifican conductas y modos de hacer. La institución como pantalla es donde se depositan y proyectan sentidos múltiples y singulares al mismo tiempo.

Dice Lidia Fernández (2016) *“una cultura institucional incluye: un lenguaje; un conjunto de imágenes sobre la institución misma, sus tareas, los distintos roles funcionales y cada una de sus condiciones; un conjunto de modalidades técnicas para el cumplimiento de las acciones vinculadas a su producción y mantenimiento; una particular forma de plantear y resolver las dificultades, de manejar el tiempo, el espacio, los recursos y las relaciones con el ambiente, una serie organizada de maneras de ordenar las relaciones de los individuos entre sí en lo referente a la tarea y el gobierno institucionales”*.

Allí, en esa teatralidad, en esa gramática particular, se configuran fijeza, estereotipias, etc, que requieren ser interrogados en beneficio de una elucidación crítica que moviliza las estructuras de lo instituido, los “usos y costumbres” no suficientemente explicitados, las resistencias y los pre juicios, ya sea para revalorizar y dar sustento a potencias y saberes como para dar lugar a nuevas estrategias instituyentes. Interrogar los silencios, los eufemismos, las construcciones de sentido, metáforas que nombran a estudiantes y/o familias, rutas de la información institucional, como se desarrolla la cuestión del poder/saber, etc.

*“Alcanzar a comprender el estilo y el lenguaje propios de una unidad institucional se convierte en la vía de acceso – y la barrera – al conocimiento y la comprensión del modo en que se produce un cierto tipo de resultado”* (Fernandez; 2016)

Y, podríamos agregar, que dicha comprensión puede implicar -o no- la posibilidad de transformación.

Desde este trabajo de análisis e intervención institucional se requiere ubicar “analizadores institucionales” *“Daremos el nombre de analizador a lo que permite revelar la estructura de la institución”*( Lourau ; 1970)

Es decir, poner a la institución en estado de palabra. Producir un “decir” en el interior de los dispositivos, como señalábamos en el capítulo anterior.

Este marco conceptual lo tomamos a partir de que entendemos que la práctica de la capacitación adentro de una institución se desarrolla en el seno de esta gramática y frecuentemente la voz de tutorxs y preceptorxs se vuelve portavoz de dicha complejidad y también de su posibilidad instituyente y la capacidad de marca que tiene en las prácticas de acompañamiento de lxs jóvenes, por su posición de cercanía con ellxs.

Otro movimiento que caracteriza la capacitación adentro de las instituciones es que mientras salimos y entramos físicamente de las escuelas hay que ir construyendo centramientos y descentramientos en una estructura de demora para poder operar, en donde muchas veces la gramática escolar nos deja inmersxs en la cotidianeidad y luchas de poder. Mantener esa distancia resulta de un trabajo muy sutil y profundo individual. Sin embargo, el equipo de formadorxs que contiene orienta y sostiene las practicas mantendrá la atención sobre este aspecto en tanto caución metodológica-conceptual. Propiciar una escena con otrxs tiene la complejidad que no se desarrolla en un cualquier ámbito sino en la dinámica misma de la institución, interrumpiendo el vértigo institucional, e intentando al mismo tiempo producir rupturas epistémicas.

### **Capacitadorxs y formadorxs**

Al principio de este trabajo -y lo retomamos en este capítulo- nos preguntamos si capacitar y formar son sinónimos y/o que los diferencia. Luego de esta investigación y escuchar las distintas voces que han hablado en la indagación del campo, podríamos arribar a la conclusión que no habría que quedarse adherido a la literalidad de lo discursivo (capacitar o formar) sino a la forma concreta en que se despliega en esta estética del devenir en el territorio institucional, que pliega, que repliega, que cartografía rizomática se arma en los nuevos agenciamientos de sentido: su poder de marca, su capacidad de hendidura en lo instituido, de construir nuevas estrategias instituyente, de producir nuevos modos de hacer y sentipensar la función tutorial, no solo de preceptorxs y tutorxs sino de la escuela en su conjunto.

Muchas veces bajo el nombre de “capacitación” o “formación” se desarrollan prácticas disímiles, por lo tanto y tomando esta idea fuerte de Ranciere, a la que nos referíamos en el apartado anterior, quienes llevamos a cabo la formación de docentes nos constituimos como co-pensorxs. Frecuentemente la consigna con la que abrimos nuestros espacios es “vamos a pensar juntas” “no hay ninguna verdad revelada ni traemos el libro de recetas bajo el brazo”.

Es por ello que la formación docente no puede tener un lugar en la lógica “explicadora” del “como deben hacerse las cosas”, ni como dice Analía Segal “creérsela” en un lugar de desempeño del poder/saber.

Es un gesto. Es la humildad como punto de partida. Es el cuerpo que habla.

Analía Segal ex coordinadora de Cepa plantea:

*“ El capacitador tiene que saber que por más que sepa de didáctica, **no tiene ninguna verdad revelada y que la didáctica no es una ciencia exacta.** Su bagaje es también **una hipótesis de trabajo, es una representación que el capacitador construye en base a su experiencia, a sus lecturas, a lo que fuera: es una conjetura,** no es algo que se pueda bajar tal cual, no es que no se pueda, se puede y se hace. Un **capacitador no es un evangelizador,** es decir, esa idea, es una idea “novedosa” de los últimos quince años, no es una idea generalizada tampoco, porque hacer capacitación y desilusionarse todo el tiempo del error del otro, de que el otro no entendió, entonces el problema es del otro que no entiende, aquel cáliz de oro que uno le quiere transmitir de cómo hacer, cómo trabajar, no es una posición que está por fuera, **no es la verdad revelada**”<sup>47</sup> “Siempre hubo momentos de verdad revelada, hay que encontrar **una posición íntima de habilitación del otro,** es íntima, cada capacitador encuentra la suya o no la encuentra, pero es una posición que tiene una construcción personal, pasa que esa construcción personal, creo que fue la línea que todos los coordinadores lograron instalar en CePA, es que es una **construcción personal y colectiva**”.*

Frecuentemente, y en la necesidad de precisar nuestro oficio en esa zona de poca palabra y mucho hacer, intentamos definir por la negativa: un formador no es un evangelizador, no tiene la verdad revelada, etc.

Nos dice Alejandra Birgin ex coordinadora de Cepa

*“Un formador, una formadora, es alguien que tiene **orientaciones o saberes** que puedan ser útiles en las escuelas y que tiene una **sensibilidad** que les permite dialogar con lo que traen, saben hacer los docentes”*

Analía Segal nos aporta otras perspectivas

*“Un capacitador es un docente que funciona, no de manera demasiado distinta (que) cuando está dando **clase,** o cuando está en una posición más de **asesoramiento** o no debería funcionar en forma muy diferente. Me parece que el*

---

<sup>47</sup> Las negritas son de quien escribe

capacitador es alguien que **tiene un bagaje, en algún campo en particular** y que pone- te digo cómo me parece que tendría que ser, no como necesariamente se despliega- ese **bagaje lo pone a disposición en un contexto** cualquiera, dando la clase, **estando en la escuela**. Lo pone a disposición y en circulación en un contexto, tratando de pescar por dónde viene la **demanda** y por dónde puede haber un **punto de encuentro, entre él y el docente**, lo que busca me parece que es eso, un punto de encuentro. Probablemente, lo más difícil para un capacitador es **la ilusión de producir “una transformación en el otro”**, al mismo tiempo darle bola a la ilusión, porque si no, no hay tampoco deseo por parte del capacitador.

Es una situación donde la **transmisión**, porque hay transmisión, toma características particulares, que tienen que ver con esto, tiene que ver con la transmisión **entre dos profesionales que tiene su práctica en campos muy diferentes, uno que está hasta los codos, metido en el barro**, y el otro que puede officiar de descanso, de poner una palabra que al otro le sirva, de **producir una interlocución**, eso es una manera de pensar la capacitación, lo cual no significa que no haya transmisión, el capacitador tiene un bagaje, ese bagaje se pone a circular”.

Y DN nos introduce en otras texturas:

**“Es unx ponedorx de condiciones de pensamiento, eso, generadores de acompañamiento**, si vos no te la crees y no acompañás... unx no logra ser un **referente de confianza**. En la formación en servicio te das cuenta cuando se produce ese **pasaje imperceptible**, que hace que de repente la gente te sienta de la casa, aunque vas cada tanto, es notorio, lo notás en la proximidad, en la corporalidad, en el lenguaje que se utiliza, en que aflojan en lo catártico y empiezan a aparecer otras cosas, donde te están esperando, a veces te mandan un llamado telefónico, te escriben un correo y te piden algo, dónde recibís llamados telefónicos porque por ahí se quedaron pensando en algo y pasó algo en la escuela y te quieren consultar, para mí eso es lo mejor de todo.

Primero hay que ser muy estudioso, **no podés dejar de estudiar nunca**, tenés que poder desarrollar una **disposición de permeabilidad y porosidad** para la realidad de la cual formás parte, tenés que poder tener como un límite plástico, **entre estar adentro y afuera**. **Lo suficientemente adentro, como para poder entender de lo que se trata y ser parte de, pero lo suficientemente afuera como para poder aportar muy respetuosamente y muy amorosamente**, te puedo decir ahora después de tantos años, para que tus palabras lleguen a generar ese movimiento que vos buscás, nunca sabés cuándo va a suceder.

**No puede ser pensado solitariamente el trabajo del formador**, cuánto más crecí en lo personal, pero cuánto más siento que aporté y vi que la escuela de capacitación creció con velocidad, fue cuando tenía la constatación permanente de **formar parte de un colectivo**. Esa constatación permanente de formar parte de un colectivo tuvo que ver con la **sistematicidad en las reuniones, con los contenidos de trabajo de las reuniones, con las producciones de trabajo, las revistas, los ateneos, había reuniones de planificación, pero también las había de formación**. Eran vasos comunicantes muy fluidos, yo disfrutaba un montón de estar en las reuniones de los lunes, donde a veces se debatían cuestiones organizativas, que también eran contenidos de formación. Donde escuchabas a un compañero presentar una actividad, donde discutimos un material teórico, no concibo mi formación como formadora en soledad. Creo que de todas maneras **hay un componente colectivo y un componente individual**, uno no podía quedarse con lo que pasaba en las reuniones y con el material de las reuniones, había que **seguir buscando, seguir estudiando, uno también tiene otros ámbitos de desempeño profesional”**

Aprendemos a frustrarnos, a sostener y leer los silencios: ora reflexivos, ora resistenciales, a retomar recursivamente en donde dejamos o dejarnos permeable por

nuevas preguntas, a sostener una atención flotante en donde vamos amasando caminos singulares desde una posición ético política que orienta la tarea. A tomar hipótesis conjeturales. Y equivocarnos. Allí toma consistencia y relevancia esto que plantea DN en el sentido del estudio, la búsqueda y la propia formación y el trabajo con el equipo.

Podríamos señalar, entonces, que no hay UNA formación determinada para ser/hacerse capacitador/a y/o formador/a sino condiciones que nos diferencia significativamente de la formación inicial de unx profesorx universitarix por ejemplo y que en los espacios intrainstitucionales se complejiza aún más la tarea.

Otro de los debates nodales en relación a esta pregunta de qué es unx capacitadorx/formadorx es la discusión acerca de la horizontalidad/asimetría:

*Yo creo que más allá de las diferentes perspectivas, diferentes objetivos de trabajo, diferentes miradas de la cuestión hay algo que nos atravesaba a todes, que tiene que ver con que no cabía pensar en diseñar una propuesta de capacitación, sino **era en diálogo con otros** desde acá, con los actores de las escuelas, creo que **en ningún equipo aparece la idea de te armo el programa y se lo bajo a la escuela,***

*El término capacitadorx me pone nerviosa, es hueco: “ te capacito con un saber que no tenés” . No, no es así: hay que **trabajar con el otro, trabajar con sus prácticas, reflexionar sobre sus prácticas, construir un diálogo, un armado, pero creo que hay una situación y lo digo desde la perspectiva didáctica con la que escribo, que hay una situación de enseñanza, hay una situación de formación. No es una situación horizontal, en ese momento, el que posee el saber, como dicen algunos autores, es en este momento un saber que después se juega con el saber del otro que entra en diálogo con, además creo que los docentes, necesitan y tienen derecho a que sea lxs capacitadorxs, o quien lleve ese nombre de formadorx, tiene la obligación de poner a su disposición, por ejemplo, ciertas categorías conceptuales par pensar cuestiones de la práctica.***

En relación a las condiciones de la formación de formadorxs sostiene:

*“sin diálogo de equipo es imposible, pero tampoco la reunión de equipo es una garantía, la reunión de equipo en relación con la tarea, no es garantía de la formación de aquellos que están como capacitadorxs: tiene que haber una **intencionalidad muy fuerte**, que es muy difícil... el poner en diálogo con otrxs categorías para pensar, era un espacio que se favoreció desde CePA.*

*Me acuerdo que hablábamos de la mesa grande, la mesa chica, la mesa más chiquita cuando hablábamos de las diferentes mesas, es gracioso pensarlo, tenía que ver con ese **marco de una decisión institucional, de favorecer ese espacio de pensamiento conjunto, ese espacio de poder tomar decisiones**, que tenían que ver con la mirada de varios. Todo un trabajo de **cuidado, de reflexión, de tramado y de red, que no se hace si no hay un marco general** que ayude. Es una añoranza, me pongo a llorar un poquito, por lo perdido, pero hasta ahí.*

Viviana Seoane reflexiona de esta manera:

*“Buena pregunta que es unx capacitadorx. Ahí hay mucha discusión, capacitador, capacitadora, formador, formadora, capacitación, trayecto formativo. Me parece que es alguien que **sabe escuchar, que puede poner a dialogar la escucha con algo que tiene, que lleva, me parece que un buen***

*capacitador es eso. A mí como docente, porque yo entré como docente, como capacitadora, me costaba mucho, hoy me costaría más que antes ese diálogo, porque yo venía muy formateada de la universidad.*

***Portar algo, un saber, un conocimiento, una lectura, no alcanzaba para tramar algo con la gente de las escuelas, con los docentes, no alcanzaba. Me parece que un formador o capacitador, con el nombre que le quieras poner, vos lo discutirás en tu tesis, me parece que es alguien que puede colocar, lo que quiere colocar, un saber, un conocimiento, pero, como un elemento más de un diálogo más amplio.***

*Admiro a la gente que puede enseñar, sin que te des cuenta, por decirlo de alguna manera, eso me parece que es un buen capacitador, el Cepa tenía muy buenos capacitadores y capacitadoras, una joyita, para mi fueron años de mucho aprendizaje”.*

*“Creo que **nadie se forma solo, como tampoco nadie es buen capacitador en soledad**, eso está claro. Porque lo que tuvo de maravilloso el Cepa es que los intereses o necesidades de los individuos, **encontraban en un proyecto colectivo un lugar**, el proyecto alojaba los intereses de cada uno de los que estábamos en el Cepa. Eso que, **no era una pura visión, una pura sumatoria, también se tramaba en algo que resultaba ser diferente, pero a la vez era representativo de todos y de todas. En ese sentido, creo que esos años en Cepa fueron muy potentes. Cuando digo que yo aprendí mucho del Cepa y en el Cepa, no considero haberme formado como capacitadora, pero me transformó esa experiencia colectiva, creo que un capacitador se forma siendo parte de un colectivo, siendo parte de un proyecto. creo que es importante la experiencia y el tránsito por el sistema, no creo que sea condición única, pero creo que es fundamental, porque estamos hablando de vidas, de biografías”.***

Las voces de las compañeras y colegas ponen el acento en la profundidad de los debates que veníamos sosteniendo y que se acentúan en la dialogicidad con las escuelas. Algunos debates surgen a posteriori y como reflexión retrospectiva. Quizás nos lleva a la necesidad imperiosa de la creación y sostenimiento de instancias de formación de lxs formadorxs, desde distintas perspectivas teóricas a fin de enriquecer las prácticas en las escuelas y sobre todo el trabajo contratransferencial con la propia implicación. Y en el dialogo interinstitucional -Cepa/escuelas- se produce desde las intensidades y la afectación como proceso individual y colectivo

Viviana Seoane nos dice:

*“ en Cepa **nada fue tan armonioso, no tengo una mirada ingenua**. Por supuesto que había intereses contrapuestos, no siempre en acuerdo total, pero las instituciones son eso, y está muy bien, pero sí me parece interesante que el Cepa, en un determinado momento me parece que me tocó vivirlo, hubo también una **buena síntesis entre generaciones diferentes de capacitadores**. Me parece que, si bien hubo mucho trabajo, desde la gestión de AB, en relación a la memoria, me parece que internamente también hubo un pasar la posta, si bien eso fue una política que después se hizo nacional. Hubo un germen del pasar la posta, hubo varios dispositivos que tenían que ver con esto, el recuperar experiencias de quienes tenían mucho tránsito por el sistema, o se habían jubilado del sistema y demás, creo que hubo internamente algunos momentos donde fue posible pasar la posta y donde hubo generaciones más jóvenes de capacitadoras que tomaron algo de esa posta, la reconvirtieron el algo nuevo. Insisto, fue un **proceso***

*complejo, hubo disputas, hubo enojos, peleas, gente que se quedó y gente que se fue, no pretendo convertir la experiencia de Cepa en una experiencia armoniosa ni romántica, pero me parece que algo de eso ocurrió, por eso fue tan potente.*

Y Analía Segal redobla:

*Sí, había una mística, hubo una mística. Esto que te digo, había energía, no en todos, pero había en los grupos de capacitadores, había mucha producción, la gente no se iba de las reuniones como venía, eso lo percibía en todos lados. Había entusiasmo, eso pasó, había una mística con el CePA.*

*Siempre hubo una mística, yo lo percibí muy fuerte*

Y para finalizar este apartado no podemos dejar de emocionarnos: hay algo que tiene que ver con el amor por el oficio. Con la amorosidad como concepto político y el respeto y reconocimiento a lxs docentes que están poniendo el cuerpo todos los días en las escuelas.

”. De mi cuaderno de trabajo extraigo estas notas:

“Pienso con ellxs. En ese pensamiento oblicuo, contingente, inédito, inmanente, que me hace sostener la pregunta viva. Me demoro. Mientras lxs contengo me contengo, mientras transformamos, me transformo. Mientras enseño, aprendo. De ahí no se vuelve. Es devenir.

#### **4-Reflexiones y preguntas de cierre y apertura**

Este trabajo deja muchas resonancias. Destacamos las respuestas generosas, respetuosas, receptivas y cálidas de compañeros y colegas ante las entrevistas.

Este cierre no es- de ninguna manera- una clausura sino por el contrario significa una puesta a punto de reflexiones, praxis, intensidades de este período tan significativo, no solo de la historia de CEPA, sino de los debates y tensiones de la formación de docentes en ejercicio, especialmente con tutorxs y preceptorxs, una población muy demandada en el día a día de las escuelas, pero poco explorada por la investigación académica, y frecuentemente devaluada en la organización escolar. Mientras escribo esto resuenan sus voces: “somos los últimos orejones del tarro”. Una oscilación de péndulo entre la hiperdemanda y la desvalorización. Esta investigación también es un gesto de reconocimiento y cariño profesional y personal.

Cuando comenzamos con este trabajo - ya lo marcamos en el estado del arte del plan de tesis- quedaba en evidencia el contraste entre la profusa producción de escrituras, narrativas e investigaciones sobre la formación inicial de lxs docentes y la escasa

producción de conocimiento en relación a la formación de docentes en ejercicio y una mirada problematizadora sobre los dispositivos de capacitación en la escuela secundaria. Con lo cual este trabajo ya constituía en sí mismo todo un desafío: pensar lo impensado.

Y en este registro comenzamos vinculando-en términos de praxis- la memoria y la experiencia como dos categorías que ya en sí mismas tienen un volumen específico pero puestas a jugar a la luz de elucidar críticamente este campo de problemas que marcamos como **“La construcción de praxis situada en educación secundaria a través de los dispositivos de formación de tutores y preceptores 2001-2015. Cepa-Caba”** mostraba una trama de invención, acción y potencia colectiva de alta significatividad.

La elección y fundamentación del período de abordaje sufrió también modificaciones, marchas y contramarchas, ya que si bien habíamos planteado en el inicio 2001/2015 en el segmento 2008/2015 teníamos pocas fuentes de las coordinaciones de Cepa, de aquel momento y las fuentes graficas-cartillas y documentos- se encontraban inaccesibles. Sin embargo, decidimos sostener el período ya que resultaba de alta significatividad mostrar esa “crónica de transformación” y asincronicidad entre las políticas públicas y las prácticas en el profundo diálogo con el sistema educativo logrado en el segmento anterior 2001/2008 y su continuidad y resistencia entre el 2008/2015 a pesar de las políticas institucionales. El rastreo de los orígenes de la instalación de la capacitación en el nivel secundario también marca en detalle la invención, arraigo y fortaleza posterior. Como lo señalábamos anteriormente: había que inventar otros /nuevos modos/dispositivos para despegarse de los formatos eficientistas, de expertos, reproductivos de relaciones de poder/saber que estaban ya en cuestionamiento.

Allí cobró centralidad, determinar las claves que posibilitaron esta potencia de marca instituyente y hendidura, tanto en la estructura organizacional de las escuelas secundarias en donde se pudo llegar, como en los vínculos de complementariedad con el resto de los equipos actuantes en CABA.

Hemos podido realizar un abordaje de una mirada doble en términos de claves: una mirada hacia adentro de la especificidad de la potencia del trabajo colectivo de los equipos de capacitación y de la formación del trabajo de lxs capacitadorxs y otra hacia afuera leyendo la dimensión/intensidad institucional de los dispositivos de formación a través de las experiencias que abordamos, abriendo intersticios en el damero

institucional fundada en la curiosidad epistemológica corriendo los límites de lo posible, a través de las experiencias que fuimos analizando: la escuela Norma Colombatto, EMEM “histórica”, la escuela de reingreso N°5 DE 19, ambas de la región V de los barrios populosos del sur de la ciudad de Lugano, Mataderos y Soldati; el abordaje de una experiencia de “Supervisión ampliada” dispositivo múltiple con trabajo de articulación con otros programas de intervención en CABA y las dos publicaciones de Cepa en este período: Machete y Media revista.

En la mirada hacia “adentro” fuimos problematizando y revisando nuestra propia implicación en el trabajo en lógicas colectivas, en el interior de los equipos de capacitación, de sostenimiento, a través de la pregunta viva, despierta, mucho estudio, compartiendo perplejidades, a veces contención, respeto en la pluralidad y diversidad de voces y perspectivas de análisis, formulación y acompañamiento de estrategias. Desbrozamos el binarismo de capacitación o formación dándole la dimensión de las formas e intensidades que se despliegan en las acciones bajo esas denominaciones. Y nos sumergimos en las profundidades de las tramas subjetivo/profesional en la definición de un oficio complejo a partir de la pregunta: ¿qué es unx capacitadorx? Luego complejizamos el análisis acerca de qué es unx capacitadorx en servicio en diálogo con distintas tramas institucionales y la necesidad de artesanidad de dispositivos únicos no replicables ni estandarizados. Capacitadorxs y formadorxs nómades en este entrar y salir de las instituciones en donde la heterogeneidad es potencia de invención, alfarería y alquimia. De allí el imprescindible trabajo riguroso, minucioso con la propia implicación. Como señalara Analía Segal- “ en ese proceso colectivo hubo mística” y Viviana Seoane plantea que los dispositivos de capacitación en servicio han sido “revolucionarios y transformadores”.

Contrafácticamente y en mirada retrospectiva hacia nosotrxs mismxs, nos preguntamos: ¿Y si hubiéramos tenido más tiempo? ¿Y si los contratos de trabajo hubieran cubierto mayor cantidad de demandas de las escuelas y regiones?

No olvidemos que los equipos de trabajo eran pequeños -de dos y/o tres formadorxs - y los contratos de trabajo implicaban tanta fragilidad que era necesario renovarlos de cuatrimestre a cuatrimestre o anualmente, pasando por momentos, de este período en donde había un sistema mixto de contratación: monotributo y horas de planta transitoria y en muchos momentos a término fijo. No podemos dejar de mencionar esta materialidad. ¿Estas condiciones de trabajo inestables también se sostenían en esa “mística” que señalaba Analía Segal? ¿Qué hubiera pasado si se hubieran estabilizados los puestos de trabajo frente a la gestión siguiente que cerró contratos de tantxs

compañerxs? Indudablemente bajo estas condiciones institucionales el compromiso en un proyecto ético estético político de transformación y el vínculo con las escuelas ha sido clave.

Desde lo metodológico, habíamos imaginado y planificado reuniones grupales en las escuelas y regiones y con la emergencia sanitaria hubo que modificar esta propuesta y realizar entrevistas por plataformas digitales. Esta tesis fue desarrollada en contexto de pandemia. A pesar de esto, fuimos sosteniendo la estructura coral planteada recuperando las voces y los protagonismos en pluralidad.

### **Propuestas y debates abiertos:**

Como ya hemos planteado desde el inicio, sostenemos la necesidad de un pensar situado, con lo cual resulta abstracto hacer propuestas para otras coordenadas socio histórico-políticas, sin embargo por todo lo antedicho y lo investigado en este período podríamos señalar algunos aspectos.

Entendemos fundamental, establecer condiciones de trabajo estables para lxs formadorxs que no solo incluye un puesto de trabajo digno sino la necesidad de sostener desde las condiciones de contratación dichas instancias de acción colectiva.

También será interesante construir propuestas institucionales sólidas para acompañar y profundizar la formación de lxs formadorxs.

Es importante señalar que, si la potencia de las capacitaciones en servicio tienen esa proyección instituyente, sería fundamental el reconocimiento en la trayectoria profesional de cada docente que participe en las mismas.

En el desarrollo del trabajo fuimos dejando debates abiertos que ameritan nuevas investigaciones: las representaciones de lxs docentes en relación a la capacitación; la formulación de instancias de formación como los postítulos y su correlato con la carrera horizontal de lxs docentes no solamente a cargos directivos sino a las coordinaciones intermedias, a fin de modificar las lógicas meritocráticas y de antigüedad de las juntas de clasificación docente y los aportes de la capacitación en este sentido; la investigación de las didácticas grupales y de articulación puestas en juego en las acciones de capacitación.

Cuando terminamos este trabajo tenemos la sensación de haber podido transmitir esta “crónica de transformación” epocal hecha marca en el atravesamiento

subjetivo/profesional de quienes participamos de dicha experiencia y su expresión en las escuelas y regiones de la Ciudad de Buenos Aires en las que hemos logrado llegar.

Actos de creación colectiva. Resultan los claroscuros de un período potente y convulsionado que nos deja mucho para aprender y pasar la posta.

## **Bibliografía**

Andruetto, Maria Teresa <https://www.pagina12.com.ar/323247-maria-teresa-andruetto-lo-mas-importante-es-saber-mirar-3.10.21>

Agamben, Giorgio: Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y el origen de la historia. Adriana Hidalgo 1979 Buenos Aires

. ¿Qué es un dispositivo? Adriana Hidalgo editores Buenos Aires 2014

Ardoíno, Jacques. Referencias y notas de lectura. La circulación de la información y las estrategias de la comunicación en las instituciones, en Dictionnaire critique de la Communications 1993

Apple Michel Educación. Identidad y papas fritas baratas en Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la educación pública Pablo Gentilli compilador Losada Buenos Aires 1977

Bauman, Zygmunt Modernidad Líquida. Fondo de Cultura Económica Buenos Aires México 1999

Benjamin, Walter El narrador en Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Madrid. Taurus, 1991.

Birgin, Alejandra (compilación) ensayo "Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio" Paidós Buenos Aires 2006

Boaventura Do Santos "Descolonizar el saber, reinventar el poder".

Ediciones Trilce. Uruguay 2010.

Castoriadis Cornelius "La Institución imaginaria de la sociedad". Tusquets Buenos Aires 2016

Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio "Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas". Paidós educador Buenos Aires. Barcelona, México

2004

Deleuze, Gilles “¿Qué es un dispositivo?” En:” Michel Foucault, filósofo”. Gedisa  
Barcelona 1999

“Diferencia y repetición”. Amorrortu. Madrid. 1968

Erickson, Milton “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. In M.  
Wittrok (Ed.), “La investigación de la enseñanza II. Métodos  
cualitativos de observación”. Barcelona: Paidós 1989

Fernández Ana María “Las Lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades”  
ed. Biblos 2007

Fernández, Ana María et al. “La indagación de las implicaciones: un aporte  
metodológico en el campo de problemas de la subjetividad”. Revista Sujeto,  
Subjetividad y Cultura, Número 7, Abril 2014, Esc. Psicología UARCIS, Santiago de  
Chile, ISSN 0719-1553 pp. 5-20

Fernández, Lidia “Lo institucional en la escuela”. Paidos Buenos Aires 1998

Filmus, Daniel. “La función de la Escuela Media frente a la crisis del mercado de  
trabajo en Argentina” en Mesa Contradicciones de la democratización  
de la Educación Secundaria. Publicación del Ministerio de Educación  
de la Nación. Documentos pdf me.gov.ar .2001

Freire, Paulo “La educación como práctica de la libertad”. Editorial siglo XXI Buenos  
Aires 1967

“Pedagogía del oprimido”. Editorial Siglo XXI Buenos Aires 1973

Foucault, Michel “Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas”  
Siglo XXI Guatemala Buenos Aires 1996

Gagliano, Rafael y Pineau Pablo “Una aproximación al recorrido de la Escuela de  
Capacitación - CePA (1980-2000)”

Hippolyte, Jean "Raison et histoire. Les idees de positivite et de destin en

Introduction à la philosophie de l'histoire" de Hegel edit. Le Seuil Paris  
1983

Kesselman Hernan y Pavlovsky, Eduardo "La multiplicación dramática". Atuel Buenos  
Aires 2006

Larrosa, Jorge "La experiencia y sus lenguajes". Conferencia 2003

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>

Lourau, René "El análisis institucional" Amorrortu Buenos Aires 1970

Ranciere, Jacques "El maestro ignorante". Libros del Zorzal. España. Buenos Aires.  
Mexico. 1987

Ricoeur, Paul: "Tiempo y Narración I Configuración del tiempo en el relato histórico",  
Siglo XXI, México, 1995

"Sí mismo como otro", Siglo XXI, Madrid, 1996

"La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido", Arrecife

Producciones, Madrid 1999

Pineau, Pablo "Docente "se hace" Notas sobre la historia de formación docente en

Birgin, Alejandra Mas allá de la capacitación. Debates acerca de la  
formación de docentes en ejercicio". Paidós. Buenos Aires. 2006

Satulovsky, Silvia "No estamos preparados para esto: el rol del docente en la escuela  
Media". Revista Noveduc. Buenos Aires 2004

Satulovsky, Silvia y Theuler, Silvina "Tutorías: un modelo para armar y desarmar.

La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria" Noveduc.

Buenos Aires.2009

Satulovsky, Silvia et al “La escuela y sus escenas (in)cómodas. Abriendo calidoscopios” Ed Lugar. Buenos Aires 2017

Tyack, D y Cuban, L “Jugando hacia la utopía: Un siglo de reforma de las escuelas públicas”

Harvard Univeristy Press, Cambridge, Massachusettes, London, England 1995

Terigi, Flavia “El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía”-2010 en La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. Este escrito es una versión revisada de la ponencia Escuela Secundaria: debates actuales, en el Panel Escuela Secundaria: debates actuales: formación política y trabajo, desarrollado en el Simposio Discusiones en torno a la escuela secundaria, organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad del Comahue.2016

#### **Documentos consultados:**

Ley 898/ 17 de noviembre 2002 de Obligatoriedad de la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires.

LEN ley de educación nacional 2006

Proyecto 13. Ley 19514/ 1972

Ley 2110/06 ESI- CABA

Ordenanza Art. 3 Ord. 52.136 BOCBA 413/98

Ordenanza N° 40.593, Estatuto del Docente Municipal, Título III Capítulo 1 De las remuneraciones, artículo 128, Apartado V Área de la Educación Media y Técnica, del Estatuto del docente de la ciudad de Buenos Aires 2004

<https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/documents/cronista27.pdf>

<http://168.83.90.80/monitor/nro4/docentes.htm>

<http://aprenderdelasescuelas.cippecc.org/que-nos-inspira/la-escuela-de-norma>

[https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/machet\\_1.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/machet_1.pdf)

[https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/machet\\_2.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/machet_2.pdf)

[https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/media\\_revista.php](https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/media_revista.php)