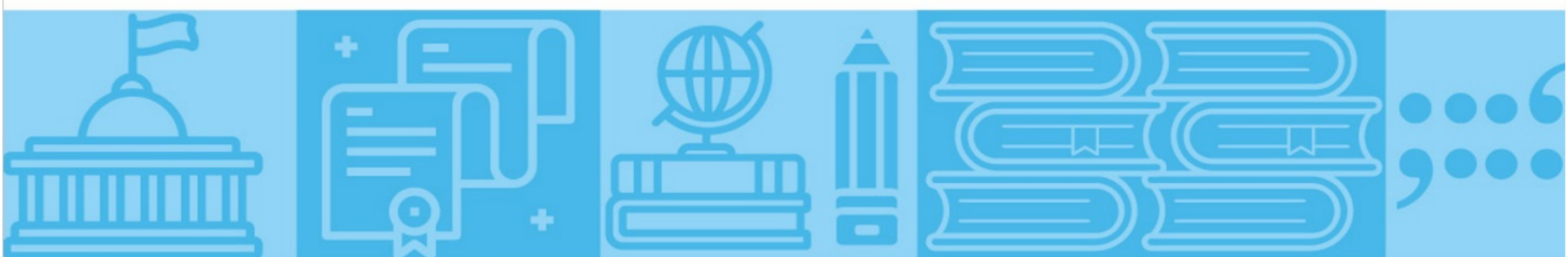


Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en gestión y gobierno de las instituciones educativas

Módulo 6: **Taller de intervención y prácticas
de gestión y gobierno institucional I**



Índice

Clase 1: El análisis de la práctica: un dispositivo de formación.....	4
Clase 2: Profundizando algunas cuestiones del encuadre	17

Módulo 6: Taller de intervención y prácticas de gestión y gobierno institucional I

Autoras: Sandra Nicastro y María Aleu

¡Bienvenidas/os al Módulo 6!

En este espacio desarrollaremos un dispositivo de análisis de prácticas, a través de una experiencia que combina espacios de producción colectiva, sincrónicos y asincrónicos, con lo producido en diferentes momentos del recorrido del Postítulo.

Los objetivos que nos proponemos son:

- Problematizar las prácticas de gestión y gobierno en las instituciones educativas a través de un dispositivo de análisis que hará foco en el trabajo de las/os directoras/es.
- Analizar de manera situada sus intervenciones en relación con el asesoramiento entre pares, el trabajo docente y las propuestas pedagógicas; el acompañamiento de las trayectorias de las y los estudiantes; la definición, revisión y evaluación permanente de las condiciones institucionales.
- Participar de un ejercicio de análisis colectivo de casos, poniendo en juego los marcos metodológicos, teóricos y referenciales disponibles.

Los contenidos que conforman este Módulo se organizan alrededor de la definición de un encuadre de análisis de las prácticas –propias y ajenas– y de las decisiones que se toman en el trabajo de gestión y gobierno. También se propondrá la reflexión acerca de la problematización y el recorte de situaciones cotidianas, el reconocimiento de los marcos metodológicos, teóricos y referenciales que actúan como sostén y la elaboración de líneas de acción.

Una propuesta de análisis de las prácticas de este tipo conlleva una reflexión sostenida sobre la posición de quienes llevan adelante el trabajo de gestión y gobierno, teniendo en cuenta que se trata de un lugar implicado, que requiere repensar la escucha y la mirada y revisar permanentemente los criterios de intervención.

A lo largo del taller se prevé la realización de dos encuentros sincrónicos por nivel, coordinados por las autoras del Módulo, que serán grabados o transmitidos en vivo. Allí, un número acotado de

colegas compartirán algunas escenas de trabajo que serán objeto de análisis en el marco del dispositivo que proponemos.

El primer encuentro sincrónico por nivel fue grabado y lo tienen disponible en simultáneo a esta clase, con la intención de que puedan poner en diálogo este material escrito con la experiencia del desarrollo del dispositivo.

El segundo encuentro sincrónico –que estará publicado con la segunda clase– será transmitido a través del canal de YouTube del INFOD y se invitará a quienes quieran participar de su transmisión a un foro de intercambio con consignas específicas que la coordinación recuperará en el cierre del encuentro.

Entendemos que, a través de los distintos tipos de participación, pondremos en acción algunos de los criterios trabajados a lo largo del Postítulo, que en este taller profundizaremos, ligados con: el trabajo de pensamiento colectivo, el reconocimiento de los pares y su función de apuntalamiento, el lugar del encuadre como un requerimiento insoslayable a la hora de pensar la gestión y el gobierno de las instituciones educativas, entre otros.

El material producido en los encuentros sincrónicos se constituye en un insumo central del taller a partir del cual se propondrá el desarrollo de una consigna de análisis asincrónica como actividad que acredita este Módulo.

Clase 1: El análisis de la práctica: un dispositivo de formación

En esta clase nos proponemos compartir con ustedes el dispositivo de análisis de prácticas. Desarrollaremos no solo su estructura formal, sino también los supuestos en los cuales se sostiene; las reflexiones que surgieron a lo largo de su puesta en marcha en múltiples oportunidades formativas y las cuestiones que, a los fines del asesoramiento que llevan adelante las y los directores, entendemos como aporte central.

Los propósitos

Este dispositivo apunta a abrir un espacio de reflexión, visibilización y análisis de las prácticas de las y los directivos. Se promueve un trabajo centrado en volver a mirar situaciones habituales y conocidas para –desde allí– repensar y reubicar las propias miradas, interrogar las maneras reiteradas de entender, diagnosticar y tomar decisiones, promoviendo una reflexión permanente sobre las condiciones institucionales que habilitan, sostienen y hacen posibles determinadas prácticas de trabajo.

Para ello se intenta en todo momento promover e instalar una práctica de coanálisis entre colegas. Coincidimos con Jullien (1999) cuando dice:



... en esta práctica de análisis del trabajo uno o varios sujetos redescubren su propia experiencia con ocasión de un intercambio pautado con un interlocutor exterior (...) el sujeto dialoga consigo mismo por mediación de un intercambio con el otro que le hace “ajeno” a su propia experiencia. La redescubre “diluyéndola”, para organizarla desde otro punto de vista. (pp. 184/185)

Se trata de un intercambio pautado a lo largo de una secuencia de trabajo donde nos proponemos desplegar y visibilizar las distintas operaciones puestas en juego en el acto de trabajo de las y los directores, las vicisitudes que atraviesan el desarrollo de esa tarea, las modalidades y estilos de trabajar, los modos de tomar decisiones, etc. Allí, como coordinadoras del dispositivo, iremos señalando los diferentes criterios del encuadre de análisis. Reconociendo, cada vez, los matices que pueden presentar las prácticas de cada uno de las y los directores, a la luz de las diferentes miradas de quienes participan del dispositivo de análisis.

Entendemos que, de este modo, la propuesta de trabajo opera –metafóricamente– como una lupa que permite advertir dos escenas simultáneas: una, la de la formación; otra, la del trabajo. En este sentido, permite:

- Aproximarnos a los significados que subyacen al desempeño de los roles y la definición de la tarea: de modo de develar algunas tradiciones, marcos de desempeño y concepciones circulantes.

- Habilitar el planteo de dudas y de preguntas sobre un tipo de saber que se supone acabado y sobre algunas certezas acuñadas en un diagnóstico canónico respecto de lo que ocurre en el trabajo y en las instituciones educativas.
- Interrogar la realidad, a veces naturalizada, donde lo habitual se hace natural y donde los modos de entendimiento conocidos –casi paradójicamente– más que elucidar, clausuran otras lecturas.

Los supuestos en los cuales se apoya

A partir de lo dicho, reconocemos que un dispositivo de este tipo tiene **efectos de ligadura**, en el sentido de hacer lazo entre las posiciones institucionales y las prácticas: en los contextos organizacionales específicos, con el marco epocal y de cara a la dinámica social e institucional propia del sistema educativo.

Desde aquí, el relato de las y los colegas que presenten sus escenas se entiende como el testimonio a través del cual dan cuenta de sus prácticas, de los tipos de relaciones que éstas tienen con otras, de los recorridos y experiencias realizadas, de su inscripción en cada trama organizacional, etc.

Implica, también, entender al análisis como una instancia de recuperación de los saberes que se producen y que circulan de manera dispersa, fragmentaria e inacabada; favoreciendo desde allí un movimiento con sentido subjetivante.

Por último, es importante señalar que esta propuesta formativa se apoya en algunas ideas centrales de la perspectiva institucional. Entre ellas: la transversalidad de los fenómenos, la dinámica institucional, en tanto movimiento inacabado; la trama de aspectos y componentes organizacionales y su potencial de sostén y apuntalamiento de las prácticas.

La secuencia de trabajo

El dispositivo sigue un formato pautado, gradual y –por momentos– con un alto grado de estructuración respecto de la organización del tiempo. La secuencia intenta simular y descomponer

el proceso de análisis que las y los directores realizan al tomar decisiones, elaborar diagnósticos e intervenir ante determinadas situaciones. En cada uno de los encuentros sincrónicos se presenta un relato escrito por un participante que fue previamente tutorado por la coordinación en el proceso de elaboración y escritura. A partir de la presentación de ese relato, el trabajo de análisis se organiza en tres momentos:

- Momento 1: La definición y formulación de situaciones problemáticas: qué significa definir una situación problemática desde una perspectiva centrada en el análisis, qué significa hablar de situación problemática por fuera de la idea de dificultad, falla o error.
- Momento 2: La revisión del lugar de los marcos metodológicos, teóricos y de referencia. Su potencial de elucidación y problematización.
- Momento 3: La elaboración de conjeturas y primeras explicaciones como posibles líneas de acción.

De modo transversal y permanente, se trabaja la posición de quienes participan del dispositivo de análisis frente a la escucha del relato, los atravesamientos que se derivan de la implicación e involucramiento personal y profesional. En esta clase nos detendremos especialmente en el desarrollo de esta cuestión.

El trabajo con la implicación

Al momento de abordar situaciones, explicar o comprender algunos fenómenos en las organizaciones, tomar decisiones, intervenir, etc. las directoras y los directores se sostienen permanentemente en un conjunto de saberes, juicios, concepciones y experiencias que conforman su marco referencial y teórico: construido a lo largo de su trayectoria profesional y formativa.

En este momento, además de tener en cuenta algunas reflexiones de diferentes autoras/es respecto de este tema, entendemos necesario llamar la atención sobre un movimiento de interrupción. ¿Qué queremos decir con esto? Que leemos, abordamos situaciones, definimos escenarios, escuchamos, intervenimos desde una posición implicada. Por lo cual es necesario ponerle palabras –nada más ni nada menos– que a una acción de interrupción que permita decir: desde dónde miro, escucho, leo, intervengo. Desde qué lugar, desde cuáles hipótesis de trabajo, desde qué concepciones y supuestos. En lugar de hacer un movimiento inmediato de intentar dar respuesta, como si se tratara de

encontrar una salida o una explicación, desplegar un movimiento de retorno sobre sí y de reconocimiento de la propia posición, con todo lo que esto supone.

Larrosa (2003) entiende que la experiencia está ligada a la idea de interrupción y sus palabras se relacionan estrechamente con lo que acabamos de decir



La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos llegue, requiere de un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (p. 174)

Teniendo en cuenta estas ideas, haremos énfasis en una cuestión que a veces se entiende como obvia: si ninguna/o de nosotras/os está en blanco ni empieza de cero cada vez. Si nuestros acercamientos, abordajes y pensamientos se anclan en historias que nos preceden es porque vamos construyendo una posición institucional: situada, inscripta, en una organización educativa; en un nivel y un sistema político y público; en una comunidad y un territorio; en una época; a lo largo de una trayectoria de vida, formativa y profesional. Esa posición opera como un marco que – recuperando las ideas de Dejours trabajadas en el Módulo 1– expresaríamos que tiene fuerza de prescripción.

Siguiendo los planteos de Southwell (2012), podríamos enunciar que la posición:



se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que –en ese marco- los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. (p. 51)

Desde aquí, la idea de posición que se nutre en la sociología de las organizaciones y del trabajo, ligada al rol como lugar en la estructura de la organización, se complejiza cuando gana una cualidad simbólica, cultural e imaginaria. Dicho en otras palabras, se trata de lugares portadores de sentidos y definiciones propias de cada tarea, que se desarrollan e inscriben en espacios colectivos y plurales: en el marco de relaciones múltiples y complejas.

En este momento, hablar de interrumpir los significados habituales que se portan, los modos de ver y escuchar, las maneras de entender el trabajo, no significa, de ninguna manera, suponer que no debemos implicarnos. Muy por el contrario, por reconocernos necesariamente implicadas o implicados es que decimos: interrumpamos cualquier movimiento de análisis y reflexión que omita hacerle preguntas a nuestra implicación, que naturalice que estamos allí, que no dé lugar a revisar nuestra posición.

No se trata de una posición ingenua o desafectada respecto del tema o la situación que se tiene por delante. Por el contrario, quien se propone analizar determinadas prácticas, intervenir en tal o cual situación, se encuentra indefectiblemente implicado o comprometida. Aunque, no necesariamente siempre, de forma consciente.

Como sostiene Ardoino (2005) *“la implicación es del orden de lo opaco y no de lo transparente”* (p.22). Por eso, en este momento, al hablar de implicación es importante reconocer que:

- A veces, se asocia la posición de las y los directores, tanto en el análisis como en la toma de decisiones, a la idea de alguien que puede arbitrar neutralmente –como dijimos en la Clase 2 del Módulo 1– porque, al tomar distancia respecto de determinadas situaciones, logra mayor objetividad. Es necesario problematizar estas ideas porque la neutralidad es un lugar imposible y

porque la objetividad –tal como demostró Barbier (1977) en el terreno de las ciencias sociales– requiere tener en cuenta el análisis de la propia subjetividad de un modo permanente.

- También sobrevuela la creencia desde la cual se supone que la reflexión sobre la implicación nos permite un control completo de los efectos de la propia biografía: desprendiéndonos de los modos habituales de pensar o de las marcas de la formación. De esta manera, alcanzar una posición neutral se entiende como posible, cuando lo que queremos enfatizar es –en realidad– que para alcanzar determinada objetividad y precisión en las lecturas que se realizan es requisito indispensable la intermediación de encuadres y criterios de análisis especialmente definidos.

Entendemos que las directoras y los directores, al analizar una situación determinada –en este caso prácticas de otros/as o su propia práctica– toman la posición de quienes, sin desconocer que se encuentran envueltos e implicados en esa escena, simultáneamente, intentan sostener cierta distancia –dirán algunos– o cierta proximidad –dirán otros– a los fines del análisis que se propone. Esto puede lograrse cuando nuestros lazos, pertenencias, compromisos y formas de pensar también se definen como objeto de análisis.

El lugar que se ocupe, en la búsqueda de la distancia o proximidad justa, no supone ningún movimiento automático ni respuesta refleja sino, por el contrario, un trabajo constante, inacabado, dinámico que nos tiene como protagonistas.

En palabras de Garcés (2020)



Implicarse es descubrir que la distancia no es lo contrario a la proximidad y que no hay cabeza que no sea cuerpo. Es decir, que no se puede ver el mundo sin recorrerlo y que solo se piensa de manera inscrita y situada. Parece simple, pero es lo más difícil porque exige cambiar el lugar y la forma de mirar. Como decíamos hay que dejarse afectar para poder entrar en escena. Hay que abandonar las seguridades de una mirada frontal para entrar en un combate en el que nos movemos en todos los frentes. Este combate no se decide a voluntad propia, ni como decíamos antes, según el propio interés. Es a la vez una decisión y un descubrimiento: implicarse es descubrirse implicado”. (p.98)

Podemos decir que se trata de reconocer la resonancia que en cada una o en cada uno de nosotros tienen los demás y cómo nos conmueven sus acciones, decires y miradas; y, al mismo tiempo, cómo el trabajo de reflexión y análisis sobre la propia implicación no puede hacerse –tal como lo señala Ardoino– si no es en referencia a esos otros y otras. En sus palabras, en el trabajo sobre la implicación, el lugar de los otros adquiere una importancia central ya que se “necesita de la referencia a terceros, pasar por otras miradas, la acción mediadora de otros” (2005: 22).

Estas ideas son claves para nosotras porque llaman la atención sobre la necesidad de hacer foco en nuestras posiciones, apreciaciones y explicaciones; sabiendo que se trata de contenidos que, solo en parte, devienen manifiestos y objetivables.

Si bien el trabajo con la implicación ocupa un espacio determinado en esta primera clase, es importante señalar que no nos estamos refiriendo a un trabajo de pensamiento que pueda ceñirse a un paso, a una etapa: como si se tratara de una cuestión que se resuelve de una vez y para siempre. Por el contrario, es una invitación a interrogarnos a lo largo de todo el proceso de análisis. Esto no significa plantear preguntas para encontrar respuestas en un proceso prácticamente literal, sino algo así como “mirarnos mirando”, “escucharnos escuchando”, para profundizar la comprensión y el entendimiento.

Al decir “mirarnos mirando” entendemos que la idea de interrupción está en juego. La mirada vuelve sobre sí, se escapa de algunos movimientos acostumbrados donde el foco siempre está por fuera de uno mismo y, desde ese lugar de interrupción, nos preguntamos por nuestros modos de ver, por lo que miramos y por nuestra posición con respecto a los contextos y escenarios en los que nos movemos cotidianamente.

De este modo, pueden surgir matices y diferencias ya que, tal como lo explica Garcés, una cosa es una mirada que nos pone de frente al mundo y otra la que advierte las relaciones entre todo lo que nos rodea. Dicho en sus palabras:



El espectador no necesita ser salvado, pero sí necesitamos conquistar juntos nuestros ojos para que estos, en vez de ponernos el mundo enfrente, aprendan a ver el mundo que hay entre nosotros. Necesitamos encontrar modos de intervención que apunten a que nuestros ojos puedan escapar al foco que dirige y controla su mirada y aprendan a percibir todo aquello que cuestiona y escapa a las visibilidades consentidas. No se trata

hoy de pensar cómo hacer participar (al espectador, al ciudadano, al niño) sino de cómo implicarnos. La mirada involucrada ni es distante, ni está aislada en el consumo de su pasividad. ¿Cómo pensarla? (p. 158)

Resonar con las palabras de esta filósofa no tiene como propósito plantear una clasificación de las miradas, ni buscar lo que tiene a favor o en contra una posición con respecto a otra, sino preguntarnos, junto a ella, por lo que supone una mirada involucrada, como dijimos más arriba, ineludiblemente implicada.

Volvemos con el pensamiento de Garcés, para quien –siguiendo las ideas del arquitecto finlandés Juhani Pallasmaa– se trata de una mirada periférica que se contrapone a la conocida visión panorámica que, generalmente, cuenta con cierta exterioridad protectora y que despliega un movimiento que va, de intentar capturar una totalidad, a proponerse dar cuenta de un detalle. La mirada periférica, para esta autora, propone casi lo contrario porque:



es la capacidad que tiene el ojo sensible para inscribir lo que ve en un campo de visión que excede el objeto focalizado (...) Lo que hace es relacionar lo enfocado con lo no enfocado, lo nítido con lo vago, lo visible con lo invisible. Y lo hace en movimiento, en un mundo que no está nunca del todo enfrente, sino que le rodea. La visión periférica es la de un ojo involucrado: involucrado en el cuerpo de quien mira y en el mundo en el que se mueve”. (p.159)

En este punto, resulta evidente para nosotras que la reflexión de Garcés opera en sí misma como la puesta en acto de la interrupción porque permite interrogar nuestras miradas y porque tensiona, seguramente, algunas ideas consabidas respecto del cómo se debe mirar.

Ahora bien, pensando en quienes gestionan y gobiernan las instituciones educativas, reconocemos en ese “mirarnos mirando”, ciertos intentos por captar lo panorámico como respuesta a algunas expectativas, propias y ajenas, ligadas a una visión de conjunto que sobrevuela las particularidades: como si existiera una alianza tácita entre la posición directiva y ese supuesto saber “todo lo que pasa”.

Entendemos esta línea de análisis como un ejemplo entre tantos, que nos permite hablar de una mirada implicada que se interrumpe, que hace foco sobre sí y sobre la posición institucional como un espacio simbólico construido con otros y otras.

Algo similar ocurre al decir “escucharnos escuchando”. Otra vez: la vuelta sobre sí, el pararnos a escuchar –como decía Larrosa en los párrafos anteriores– interrumpiendo cualquier automático. ¿Desde dónde escuchamos, desde qué lugar, posición institucional, trama colectiva? ¿Qué escuchamos, qué resuena en nosotras y nosotros, en qué palabras y en qué silencios hacemos eco?

Tal como lo señala Mundo (2003) nos atraviesa un problema de escucha a tal punto que, por momentos, hemos perdido la capacidad de escucha. El autor, profundiza esta cuestión apoyándose en Bachelard y desde allí establece una muy interesante diferencia entre resonancia y repercusión:



En la resonancia lo que oímos se dispersa, se difumina, si en una primera impresión nos llamó la atención, al poco tiempo no queda nada de lo que escuchamos: lo que escuchamos no solo ha desaparecido, olvidado, sino que ha sido tragado por una nueva palabra interesante que viene en su reemplazo. Nuestro oído se convierte entonces en un lugar de paso de novedades interesantes. En la repercusión, en cambio, lo que oímos se va metamorfoseando hasta el punto que nuestra propia habla, nuestra manera de hablar, comienza a impregnarse con el ritmo de lo que escuchamos. (p.61)

A propósito de lo que venimos diciendo, al reconocer que en la resonancia nuestros oídos son –en más de una ocasión– el “*lugar de paso de algunas novedades interesantes*” y que, en la repercusión, lo que oímos nos atraviesa y forma parte de nosotras y nosotros en un punto difícil de escudriñar, estamos ante un acto de interrupción. Esto es así porque interpela al sentido común y las certezas acuñadas respecto de lo que se espera de quien está disponible a la escucha. Además, nos invita a pensar lo que la escucha tiene de trabajo: por lo que “nos” trabaja y por lo que hacemos con ella. Como dice Carballada (2016).



También la escucha implica el devenir de una voz que a través de la palabra articula cuerpo, discurso y contexto. De ahí que escuchar implique también decodificar. En definitiva, escuchar puede significar ir más allá de la interacción entre preguntas, respuestas y demandas esperadas. De ese modo es posible quitarle centralidad al acto “fisiológico” de oír, atravesándolo por la cultura, el contexto, el territorio y la historia. (p.104)

Cuando desde estas ideas, nos preguntamos por el trabajo de escucha de quienes gestionan y gobiernan, advertimos diferentes tensiones. Por ejemplo, las que tienen que ver con no simplificar la escucha entendiéndola como acción de comunicación o con no asimilar la producción narrativa y argumental a la mera información. También aquellas tensiones ligadas a lo que Dejours (1998) llamó “escucha osada”. Es decir, una escucha que avanza sobre relaciones inéditas visibiliza dimensiones que estuvieron veladas, aceptando que el conflicto y la controversia son parte constitutiva de la vida cotidiana de las instituciones y de las prácticas de quienes allí se encuentran.

Tal como dijimos al referirnos a la mirada: en este momento reconocemos que las conjeturas desarrolladas a propósito de la escucha son una oportunidad para hacer de la escucha implicada un espacio de interrogación y, por lo tanto, de búsqueda y acercamiento a otros modos de entender y comprender el trabajo institucional de gestionar y gobernar.

Damos por sentado que algunos y algunas de ustedes, vuelven sobre su mirada y su escucha, desde otras referencias y experiencias; desde otros aportes. Seguramente la literatura y el arte serán, en más de un caso, móviles privilegiados para un ejercicio de este tipo. También sabemos, y es uno de los criterios de encuadre centrales de este dispositivo, que la experiencia del pensar junto a otros/as y, a la vez, pensar a otros y otras es una clave irrenunciable con potencial de sostén y creación.

A modo de cierre

A lo largo de esta clase presentamos el dispositivo de análisis de prácticas que, a través de la experiencia de taller, desarrollamos en este módulo. Tal como se explicó al inicio, si bien se propuso

tipos de participación diferenciada de las y los cursantes, cada nivel cuenta con un material en común producido colectivamente.

La secuencia de trabajo que sostenemos se apoya en algunas hipótesis centrales sobre el análisis de las prácticas desde la perspectiva institucional que reconocemos como herramientas a tener en cuenta a la hora de tomar decisiones, evaluar, diagnosticar, intervenir, etc.

En esta clase, nos detuvimos en un aspecto central que atraviesa el dispositivo ligado al trabajo con la implicación. En la próxima, desarrollaremos algunas reflexiones en torno a la focalización de una situación problemática, la elaboración de primeras líneas de análisis y la disponibilidad de los marcos teóricos y de referencia: cuestiones que, como ya dijimos, también vienen siendo objeto de trabajo en los módulos anteriores del postítulo.

Actividad

Foro (optativo): La reflexión sobre la propia experiencia a partir del relato de las y los colegas.

Consigna:



Luego de leer la clase 1 y visualizar la grabación del 1er encuentro sincrónico, les solicitamos que compartan con las y los colegas al menos dos cuestiones del relato y su análisis que le hayan llamado la atención porque se relacionan con su experiencia profesional o de formación.

Fecha de realización: 15 días.

Bibliografía

Ardoino, J. (2005) *Complejidad y formación*. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Barbier, R. (1977) *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris: Gauthier – Villars Bordas.

- Carballada, A. (2016) *La escucha como proceso. Una perspectiva desde la intervención social*. Revista de Políticas Sociales. Universidad Nacional de Moreno. Año 3. Número 3. Buenos Aires: UNM editora.
- Dejours, C. (1989) “De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo”. En Dessors, D. & Guiho-Bailly M. P. (Comps.) *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*. Buenos Aires: Lumen.
- Garcés, M. (2020) *Un mundo común*. Buenos Aires: Marea Editorial.
- Jullien, F. (1998) *Tratado de la eficacia*. Madrid: Siruela.
- Larrosa, J. (2003) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Mundo, D. (2003) *Crítica apasionada. Una lectura introductoria de la obra de Hanna Arendt*. Buenos Aires: Prometeo.
- Nicastro, S. (2017) *Trabajar en la escuela: Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Southwell, M. (Comp.) (2012) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Flacso Argentina – Homo Sapiens.

Créditos

Autores: Autoras: Sandra Nicastro y María Aleu

Cómo citar este texto:

Nicastro, S. y Aleu, M. (2022). Clase 1: El análisis de la práctica: un dispositivo de formación. Taller de intervención y prácticas de gestión y gobierno institucional I. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 6: Taller de intervención y prácticas de gestión y gobierno institucional I

Autoras: Sandra Nicastro y María Aleu

Clase 2: Profundizando algunas cuestiones del encuadre

Introducción

En esta clase nos proponemos compartir algunas reflexiones ligadas al encuadre y secuencia de trabajo propuesta en el dispositivo de análisis de prácticas que desarrollamos en la Clase 1 y en los encuentros sincrónicos que las acompañan. Nos detendremos en tres momentos específicos:

- La definición y formulación de situaciones problemáticas desde una perspectiva centrada en el análisis.
- La revisión del lugar de los marcos metodológicos, teóricos y de referencia, y su potencial de elucidación y problematización.
- La elaboración de conjeturas y primeras explicaciones como posibles líneas de acción.

Respecto de la focalización de una situación problemática

A partir del relato realizado por algunos de los participantes de los encuentros sincrónicos y de los efectos que provoca en términos de implicación, avanzaremos en la focalización y el recorte de una situación problemática que configurará el objeto de análisis colectivo, entendiendo que, a medida que avancemos en este proceso, inexorablemente se irá reformulando y ajustando.

Al definir situaciones problemáticas, no necesariamente estamos pensando en la concepción clásica de “problema” en el sentido de reconocer aquello que “anda mal”, “falla”, “no funciona” o se percibe como una dificultad. De algún modo, lo que se presenta como central a la hora de focalizar o recortar

situaciones problemáticas es la idea de tensión, entendida como una manera de comprender las relaciones que advertimos en el relato que ponemos en análisis.

La idea de tensión se encuentra ligada a pensar que estas situaciones relatadas –los hechos, procesos y relaciones que allí se expresan– se configuran en el entrecruzamiento de diferentes contextos grupales, organizacionales, territoriales revelando así su carácter complejo y multirreferencial. Estas cuestiones se relacionan con lo trabajado en el Módulo 2 con respecto a la idea de gobierno como hecho de asumir un campo de tensiones, a la noción de red presentada en el Módulo 3 y, también, a la de entorno socio-técnico trabajada en el Módulo 4.

Dicho esto, la idea de tensión –puesta al servicio del análisis– podría permitirnos advertir un modo particular de pensar las relaciones e interconexiones que entran, producen y, a la vez, sostienen los relatos que analizamos. Implica, entonces, dar cuenta de un tipo de relación que en sí misma supone la coexistencia de sentidos controversiales, la posibilidad de pensar que algo, en el mismo momento que entra en relación, se mantiene anudado y en movimiento.

Este modo de entender la tensión entra en diálogo con algunas hipótesis que sostenemos al pensar:

- la relación de atravesamiento entre la educación como institución y las organizaciones como ámbitos concretos de acción;
- la trama de componentes organizacionales que de manera situada hacen de cada instituto, escuela, jardín, etc. un espacio singular;
- la dinámica institucional que supone movimientos inacabados y procesos nunca pueden anticiparse del todo;
- la brecha entre las prescripciones que encuadran el trabajo de gestionar y gobernar y la realidad a la cual se dirigen.

¿Qué queremos decir con esto? Que reconocemos en la idea de tensión un supuesto teórico epistemológico constitutivo de la perspectiva desde la cual analizamos las instituciones educativas y el trabajo de educar. En este sentido, hablar de tensión supone un modo de comprender aquello que entra en relación que –como decíamos al inicio– no se liga a la idea de problema o dificultad, sino que, por el contrario, podría pensarse como aquello que anuda el relato.

Seguramente, a lo largo de su desarrollo profesional –incluso en módulos anteriores de este recorrido de formación y en las actividades sugeridas– se han encontrado con propuestas que invitan a problematizar la idea de dificultad. Asociar situación problemática a dificultad, da cuenta de un modo habitual de pensar las dinámicas institucionales, el trabajo de las/os actoras/os, las relaciones entre componentes organizacionales, etc., donde reconocer lo que anda mal, señalar a aquellos que no hacen lo que se debe, clasificar la realidad institucional en lo que está bien y lo que no –por poner solo algunos ejemplos– se constituye en una forma privilegiada de explicar, comprender, interpretar lo que sucede.

Entendemos que se requiere de tiempos y espacios de reflexión colectiva para conmovir y dar lugar a una modalidad de análisis ligada a la idea de complejidad y multirreferencialidad. Es evidente que un trabajo de análisis de este tipo no se resuelve solo conociendo una definición o nueva categoría. Dado que está arraigado como modelo de análisis, supondrá un trabajo de pensamiento sostenido que ponga en cuestión las modalidades habituales de mirar, escuchar, entender, explicar. El ejercicio de análisis compartido en el Taller será una otra oportunidad para dar continuidad a un proceso de formación que no se preocupa por la acumulación de categorías, autores y autoras, sino por la interpelación de la posición desde la cual cada uno, cada una, entra en relación con lo que le pasa y lo que pasa en las instituciones donde trabaja.

Desde aquí les proponemos avanzar con la idea de focalización y recorte de una situación problemática. Como habrán visto en las grabaciones de los encuentros que acompañan estas clases, desde nuestro lugar de coordinación del dispositivo de análisis de prácticas, solemos formular preguntas del tipo: ¿qué ocurre en el relato?, ¿cuál es la cuestión central alrededor de la cual el relato gira? Es habitual y esperable que las respuestas a estas preguntas den cuenta de alguna situación evidente, manifiesta, que se infiere directamente de los datos. En otros casos, las respuestas se sostienen en suposiciones que no se derivan directamente de los datos, sino que se asocian a experiencias vividas y al conocimiento de situaciones similares. También, suelen elaborarse respuestas que aluden a significados subyacentes, ligados a la trama institucional, cultural y simbólica que organiza el relato y que se desprenden de las tensiones allí identificadas.

No obstante, siempre se trata de respuestas provisionarias, intentos de aproximarnos al material que estamos analizando. Como ocurre en la cotidianeidad de las instituciones educativas, no es posible

aventurar, de una vez y para siempre, para todas las situaciones que se enfrentan, una respuesta acabada que logre capturar la complejidad de lo que allí se despliega.

Puede ocurrir, también, que al analizar un relato nos preguntemos si existe una única situación problemática que dé cuenta de lo que allí sucede, si hay más de una o no hay ninguna. Es importante advertir que de antemano no pueden establecerse ni prescribirse las respuestas a estas preguntas, porque están ligadas a la construcción y al diálogo que cada persona abre con el material empírico. En todo caso, lo que sí podemos anticipar es que no se trata descubrir o adivinar “una” situación problemática. Tampoco supone describir con otras palabras lo que sucede en una escena relatada o identificar lo que no funciona o haríamos de otra manera.

A partir de todo lo dicho hasta aquí es posible señalar algunos recaudos:

- No se trata de un análisis que ponga en duda la veracidad de lo relatado, ni dirimir lo que está bien o lo que está mal.
- Implica reconocer la necesidad de contar con información empírica que sostenga los argumentos que vamos construyendo
- Mantener la interrogación al mismo tiempo de avanzar con algún recorte que permite orientar la acción
- Reconocer las diferentes lecturas y aproximaciones que cada uno y cada una hace desde la posición que asume frente a los datos.

De este modo, la focalización de situaciones problemáticas supone el reconocimiento, de parte de un sujeto implicado, de algunas relaciones entre componentes y variables de la organización y el trabajo de quienes allí se encuentran, siempre en tensión y movimiento. Podríamos apelar a la metáfora del “hacer foco” como si se tratara de una lente que logra captar con mayor precisión algunas relaciones, dejando –momentáneamente– otras en segundo plano.

Elaboración de primeras líneas de análisis y disponibilidad de los marcos teóricos y de referencia

La secuencia de trabajo continúa con la elaboración de algunas hipótesis o conjeturas que permitan seguir avanzando en la problematización de la experiencia relatada por los diferentes participantes.

Al decir hipótesis o conjeturas, y tal como se señaló en la primera clase del Módulo 1, nos referimos a un conjunto de interpretaciones en las cuales prima la inducción analítica. Como dijimos más arriba, se trata de modos de comprensión provisorios, que pueden tener mayor o menor grado de productividad a la hora de captar los sentidos y significados que se expresan en una situación determinada y que, por momentos, pueden alcanzar un alto potencial explicativo, pero en ningún caso deben generalizarse.

Los modos posibles de explicación y comprensión de los fenómenos se sostienen en los marcos referenciales y teóricos que portamos, en los saberes construidos a lo largo de la experiencia profesional, la propia biografía y lo que hemos caracterizado al hablar de la implicación.

En algunas oportunidades, este momento del dispositivo suele generar cierta incomodidad, porque implica apelar a lecturas realizadas, buscar referencias teóricas, pero también revisar las propias concepciones. Una y otra vez remarcamos que de ninguna manera implica una situación donde se debe dar cuenta de lo que se sabe, ni de “aplicar” la teoría como si esto fuera posible.

Por ello, es necesario sostener algunos criterios metodológicos que enmarquen la tarea de análisis como, por ejemplo: atender la precisión y la claridad conceptual, realizar un tratamiento en profundidad de las ideas de diferentes autoras, autores o perspectivas que se decidan, y revisar la pertinencia de las relaciones que se establezcan

Como lo señalan Taylor y Bogdan (1999) esta etapa hace foco, sobre todo, en la interpretación de los datos ligada a los supuestos teóricos que se definan. Esta relación entre datos y marcos referenciales y teóricos nos lleva a tener en cuenta por lo menos tres advertencias que señalan estos autores:

- No forzar nuestros datos para que encajen de algún modo en las categorías de nuestro marco teórico. En esta línea, entendemos que el marco referencial y teórico opera como un esquema analizador que permite comprender y establecer relaciones e imprimir cierta inteligibilidad a los fenómenos. Es indispensable tener en cuenta que este marco tiene límites, ya que nunca nos llevará a una captación total y acabada de lo que sucede en cada caso. Esto se relaciona con que el análisis siempre es un proceso inacabado y, de ahí, las aproximaciones que se realizan a partir de este también lo son.

- Estar atentos a la tendencia a descontextualizar los conceptos que se utilizan respecto de los marcos de producción en los cuales se inscriben. Es decir, no separarlos ni tratarlos como si fuesen categorías o compartimentos estancos es una cuestión que requiere vigilancia constante.
- Sostener el carácter analítico de los conceptos y categorías y no banalizar su tratamiento. En muchas oportunidades, a medida que se avanza en explicaciones generales, en las cuales podrían inscribirse una gran cantidad de fenómenos, se reduce la mirada situada y en algunas situaciones puntuales, también su potencia explicativa.

El trabajo de elaboración de un marco referencial teórico supone un proceso que va más allá de acopiar categorías. Sin lugar a dudas, nuestras referencias teóricas nos facilitan no empezar de cero cada vez e ir identificando ideas, categorías, conceptos que resultan claves en nuestra mirada. Sin embargo, es preciso estar advertidas/os acerca de la provisoriedad de estos marcos y el riesgo que corren de rutinizarse, tomando a veces la forma de un cliché, tal como se señaló en el módulo 3. Por eso, resulta importante advertir que muchas veces las categorías, conceptos, ideas, conjeturas que utilizamos clausuran la posibilidad de interrogar o de cuestionar las situaciones que intentamos entender; ya sea porque devienen en categorías acostumbradas o porque intentan explicar y abarcar la totalidad de los datos de una sola vez. También, porque en más de una oportunidad, lejos de estar al servicio de la elucidación de las situaciones problemáticas definidas, sirven a los fines de constatar o verificar nuestras hipótesis anteriores.

Como dijimos en el primer apartado de esta clase, estamos dando cuenta de un modo de acercamiento y abordaje de los fenómenos institucionales en el cual el lugar del análisis es central y requiere de tiempo de reflexión y de espacios de producción de pensamiento conjunto, que en este caso supone interpelar algunos modos habituales de definir y operar con los marcos referenciales y teóricos.

Aprovecharemos el diálogo entre un tesista y su director, escrito por García Canclini (2014) a propósito del lugar de los marcos teóricos, para seguir pensando en nuestra propuesta.

Director: No se trata de aplicar ninguna teoría. Las teorías sirven solo si no se aplican a algo. ¿Y por qué elegir entre las tres?

Tesista: Porque tienen incompatibilidades y no quiero ser ecléctico...

Director: Como las teorías no nos dicen cómo funciona la realidad sino más bien como estudiarla, disponer de varias es útil para ver qué se les olvidó analizar a las otras y, si son de distintas épocas, percibir qué cambió.

Tesista: A ver si entiendo. Aunque maneje varias teorías, necesito construir un marco en el cual ordenar mis datos sobre quiénes dieron conferencias magistrales, en qué países, qué premios recibieron antes y después que los invitaran, cuántas citas recibieron cada año.

Director: Si quiere guardar más datos compre un disco duro más grande. Los especialistas en metodología suelen actuar como un vendedor de cuadros. Es cierto que los marcos son bonitos para mostrar cosas: dorados, blancos, tallados, barrocos, de aluminio. Pero ¿encontró alguna vez un pintor que comenzara su obra maestra escogiendo el marco? (García Canclini, 2014, p.103).

Para cerrar la clase y el módulo

Las reflexiones que realizamos, las recomendaciones sugeridas, las líneas que se derivaron, no tienen como propósito transformarse en aquello que debe hacer en su trabajo ninguno de los y las colegas que presentaron sus escenas. Esto es así por varias razones. La primera, porque en muchas oportunidades es necesario generar otras condiciones institucionales a las ya existentes para que algo diferente de lo que viene ocurriendo suceda. Otras veces, porque lo que surge en el intercambio, sobrepasa lo que se esperaba y entonces, invita –antes que nada– a seguir pensando. También porque, a pesar de la vigilancia que podamos sostener respecto de la situacionalidad y la contextualización como enfoques, la cotidianeidad de las instituciones educativas, el día a día del

trabajo de las y los directores, plantea como condición que se realicen traducciones y ajustes, y un “hacer a medida” todo lo pensado, sugerido, revisado.

Además, siendo perseverantes con los propósitos de este módulo, vale la pena recordar que, un espacio de formación como el que desarrollamos se piensa desde una clave que hace foco en el movimiento, en los efectos y los impactos tanto esperados como impensados. No está atento únicamente a la búsqueda de respuestas que digan lo que hay que hacer o no, lo que hay que pensar o no, lo que hay que decidir o no. Sí, en todo caso, sostenidos en el análisis como una herramienta clave del encuadre de trabajo, supone revisar y definir criterios que enmarquen, de un modo siempre dinámico y versátil, el trabajo de gestionar y gobernar las instituciones educativas.

Actividades

Actividad de cierre y acreditación del módulo 6: La reflexión sobre el trabajo directivo en el marco de un dispositivo de análisis de prácticas. (obligatoria)

Tipo de actividad: Producción grupal (entre 3 y 5 integrantes).

Consigna:

Siguiendo la secuencia de trabajo propuesta por el dispositivo de análisis de práctica que hemos desarrollado y contando como material con las dos clases escritas y los dos encuentros sincrónicos les solicitamos que:

1. Seleccionen uno de los dos relatos producidos en los encuentros sincrónicos.
2. Formulen dos preguntas dirigidas a la situación problemática relatada por el/la colega y fundamenten los supuestos/motivos/hipótesis que les llevan a realizar esas preguntas.
3. Delimiten y enuncien una situación problemática diferente a la que se tomó como prioritaria durante el encuentro sincrónico y elaboren al menos dos conjeturas o explicaciones que den lugar a posibles líneas de acción.

Para realizar los puntos 2 y 3 es indispensable tener en cuenta especialmente la clase 2 y el proceso de análisis seguido en el encuentro sincrónico que seleccionaron.

Pautas formales:

- La **extensión máxima del desarrollo es de 1 carilla** y deberá consignarse como encabezado los datos de los y las autoras.
- Fecha de entrega: 15 días. Se entrega a través del Buzón.

Bibliografía de referencia

García Canclini, N. (2014) *El mundo entero como lugar extraño*. Barcelona: Gedisa.

Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.

Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela: Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Rosario: Homo Sapiens.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1999). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos: Paidós Básica.

Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Créditos

Autoras: Sandra Nicastro y María Aleu

Cómo citar este texto:

Aleu, Ma. y Nicastro, S. (2022). Clase 2: Profundizando algunas cuestiones del encuadre. Módulo 6: Taller de intervención y prácticas de gestión y gobierno institucional I. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)