

Biblioteca
**Nuestra
Escuela**
2023

Cuadernos
para la
enseñanza



Nuestra Escuela

Programa Nacional de Formación Permanente

Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en problemáticas pedagógicas contemporáneas del trabajo docente (Ctera)

Módulo 3: **El trabajo docente en la conducción de las escuelas de hoy**



Índice

Clase 1: La escuela pública popular, nacional, democrática, feminista y emancipadora	3
Clase 2: El trabajo docente de los equipos de conducción	20
Clase 3: Los equipos directivos y el gobierno escolar promotor de la participación	35
Clase 4: La escuela y la formación de redes	54

Módulo 3: El trabajo docente de los equipos directivos

Clase 1: La escuela pública popular, nacional, democrática, feminista y emancipadora

Para comenzar

Nuevamente les damos la bienvenida a este trayecto de formación. En esta primera clase vamos a comenzar trabajando sobre el **papel del Estado en lo concerniente a la ampliación de derechos, el impacto de las políticas neoliberales en educación y las nuevas formas del proceso privatizador en las instituciones escolares**. Indagaremos los proyectos de país que estas políticas persiguen y la conceptualización de educación como entrenamiento para las demandas del mercado que implican estas tendencias. Para ello, compartiremos algunas reflexiones iniciales, para luego comenzar nuestras interacciones con textos y videos que ilustran las realidades que vayamos abordando.

Trabajaremos también la **cuestión educativa en proyectos nacionales, populares, democráticos y emancipadores en América Latina**, enmarcados en un proyecto de país de desarrollo con inclusión social que restituye y amplía los derechos sociales y educativos. Estos procesos vienen acompañados, siempre, de un Estado garante de la educación como responsable primario, planificando y promoviendo así procesos de expansión de la cobertura educativa.



Los propósitos de esta clase serán:

- Analizar el papel del Estado en la ampliación de derechos
- Abordar el estudio y comprensión de las políticas neoliberales en educación a través de una mirada local y regional y su construcción de “sentido común” privatizador.
- Comprender las distintas formas de privatización de y en la educación de nuestro país, con foco en el impacto en las instituciones escolares y el lugar de sus equipos de conducción.

- Reconocer la mirada educativa en proyectos nacionales, populares y emancipadores, comprometidos en la ampliación de derechos y la responsabilidad del Estado.
- Presentar acciones concretas a los equipos directivos para alcanzar una educación pública popular.

El recorrido que iniciamos en esta clase demandará un trabajo de lectura, reflexión y análisis. Contamos con dos semanas para trabajar esta propuesta: del 8 al 21 de septiembre. Durante ese tiempo, les proponemos acercarnos a los materiales y compartir sus percepciones, impresiones y reflexiones para realizar las actividades planteadas.

La ampliación de derechos y el lugar del Estado

Tal como lo sostiene Silvia Barco (s/f), como país, en Argentina hemos acordado, a través de las leyes y normas que nos regulan, que la educación es un derecho, desde el nivel inicial hasta la universidad. Y que para garantizarlo está el Estado.

Durante el anterior gobierno (período diciembre de 2015 a 2019) a partir del retorno a la concepción de “estado evaluador”, con la descentralización y/o cierre de programas y proyectos nacionales, con el ajuste en el presupuesto universitario, con la eliminación de las paritarias nacionales, se reestablecieron políticas neoliberales tendientes a instalar la desresponsabilización del Estado nacional y a una mayor fragmentación del sistema (Barco: s/f).

En tal sentido, *poner lo común bajo sospecha*, identificando toda aspiración a construir lo que nos pertenece y nos iguala como comunidad, esto es, *lo público*, como la causa de todos nuestros males y penurias, ha sido una de las mayores victorias del liberalismo de las últimas décadas. La derrota de lo público, de lo común, ante la efervescencia supuestamente creativa del individualismo egoísta se ha gestado en el plano de las ideas y se ha consolidado en el plano político al imbricarse estrechamente en la vida cotidiana de nuestras sociedades.

Cuestionar lo común ha creado condiciones para promover políticas de desprestigio y debilitamiento de una de las instituciones fundamentales de todo orden democrático que aspire a sustentarse en la igualdad y la justicia social: la escuela pública y el derecho a la educación.



...muchos alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor (e incluso por el odio) a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente : que la escuela ofrece “tiempo libre”, que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible)” (Simons y Masschelein, 2014).

Las posiciones neoconservadoras niegan la desigualdad social existente en el acceso y usufructo de los bienes materiales, simbólicos y políticos y consideran la pobreza y la riqueza de los y las personas como una natural consecuencia de sus méritos individuales, de su eficiencia o de su resistencia para adecuarse a las nuevas reestructuraciones de la economía global. Niegan el drama de la pobreza como contradicción estructural, históricamente construida. Esta negación elimina la dimensión política de la pobreza.

El modo en que las políticas educativas se implementaron durante los noventa, profundizaron la dilución de la igualdad en términos del derecho a la educación, fortaleciendo que “el problema de la educación” es una responsabilidad individual o particular de las familias, significado que ya se habían condensado en el período de la última dictadura cívico-militar (Southwell, M. y Vassiliades, A., 2016). Estos conceptos nos permiten presentar el desarrollo fragmentado del sistema educativo durante ese período, con enorme desigualdad en las oportunidades, y la promoción de una escuela marcada por una concepción privatista y economicista. Es más, la llamada “transformación educativa” resignificó la noción de ciudadanía y orientó los procesos de escolarización a la formación de sujetos capaces de competir entre sí en un mercado cada vez más chico y en pleno proceso de cambio.

Se presenta una redefinición de lo público con el avance de lógicas privatistas (y privatizadoras) colocando a la educación como responsabilidad de todos y todas en lugar de responsabilidad del Estado. En este período, se profundizó la idea de lo estatal asociado a lo ineficaz, ineficiente, burocrático; y lo privado a la eficiencia y productividad afirmando así la incapacidad del Estado para

responder a necesidades sociales (Feldfeber, 2003). De la mano de la desresponsabilización del Estado, se presentó como bandera la *autonomía de las instituciones*, y sobre ella la capacidad de formulación de proyectos educativos propios (e independientes de las políticas públicas) que pudieran interpretar, atender y dar respuesta a las demandas y criterios de elección de las familias (o de los clientes, diría el Banco Mundial).

Estas características se vieron plasmadas en un conjunto de decisiones político-educativas que conformaron la base de la “transformación educativa”. Las continuidades que descubrimos, cuando volvemos la mirada y recuperamos la historia, indican que en nuestro país durante la década de 1990, se han consagrado jurídicamente las tendencias que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, y sobre todo a través del Estado Burocrático Autoritario de la dictadura cívico-militar han promovido:

1. crecientes recortes en las partidas presupuestarias que se asignan a la educación pública y derivación de recursos públicos hacia el sector privado;
2. desregulación o liberalización de las condiciones de funcionamiento del sector privado (académicas; de calificación y certificación de estudios; de otorgamiento de títulos habilitantes para el ejercicio de las profesiones,);
3. descrédito de las instituciones y los productos estatales por la incapacidad e imposibilidad que tienen las burocracias para hacer eficientes las prestaciones públicas, entre ellas la educativa.

La escuela, a partir de 1990, es interpretada como la *unidad de la reforma*. En este sentido, la conducción escolar ocupa un puesto intermedio entre las instancias macropolíticas (instancias de representación política y de administración general del sistema educativo) y las micropolíticas, (instancias de ejecución y representación social de los colectivos implicados: profesores/as, alumnos/as, madres, padres y otros grupos de interés de la comunidad).

Por otra parte, los modelos neoliberales se presentan a sí mismos como los únicos que pueden garantizarnos alcanzar la “igualdad de oportunidades” en una vida signada por la competencia desenfrenada. Francois Dubet (2015) nos expone que no sólo se debe garantizar la igualdad de oportunidades, sino que el Estado tiene que intervenir para que se produzca una “igualdad de posiciones” como un acto de justicia para los sectores menos favorecidos y porque retroalimenta y amplía la igualdad de oportunidades.

No obstante, resulta de suma importancia rescatar cómo, durante el período 2003-2015, se concibió una educación pública popular, nacional, democrática, feminista y emancipadora, y se instrumentaron políticas públicas al respecto.

Dice el ex Ministro de Educación, Alberto Sileoni, que durante ese período se sostuvo “que la calidad educativa debía ser una medida que posibilitara a todos educarse en las mejores condiciones materiales y humanas, con el fin de alcanzar los aprendizajes necesarios para desempeñarse como ciudadanos plenos, obtener trabajos dignos y continuar estudiando a lo largo de toda la vida. Pero además, y en el mismo nivel de importancia, esa calidad debía promover activamente la inclusión, la permanencia y el logro educativo de todas las niñas, niños, jóvenes y adultos de la República Argentina, ratificando el principio irrenunciable de la igualdad. Estas convicciones se sustentaron con medidas concretas: un nuevo ordenamiento legal que reconoce a la educación y al conocimiento como un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado; que define la responsabilidad principal e indelegable del Estado en materia educativa y sostiene el derecho de todos los ciudadanos a acceder a la información y al conocimiento, y que además asegura el financiamiento con un porcentaje mínimo de inversión equivalente al 6% del PIB; protege integralmente los derechos de niños y jóvenes; recupera y fortalece la Educación Técnico Profesional, entre otras medidas.” (Sileoni: 2016)

Las medidas de política pública implementadas en los años 2003/2015 posibilitaron la construcción y consolidación de un sistema educativo amplio, democrático, inclusivo y justo, encaminado a mejorar su calidad todos los días. De allí que se hace necesario retomarlas y expandirlas, para que sobre la base del camino recorrido sea posible responder a las nuevas exigencias de la sociedad y las familias que, conscientes de sus derechos, exigen al Estado, a sus autoridades y a sus educadores y educadoras, que encuentren las condiciones para que sus hijos e hijas puedan hacer efectivos sus derechos. Los y las argentinos/as aprendimos que los derechos que no se ejercen, no se tienen, por más que las leyes nos los concedan en teoría.

De la escuela pública a la escuela popular, nacional, democrática, feminista y emancipadora. El trabajo colectivo de docentes

Las y los argentinas/os, como pueblo, tenemos una noción clara de qué es la educación pública, gratuita y laica y, en general, una fuerte valoración de esa escuela a la que muchísimos/as fuimos en nuestra infancia.

La ausencia de aranceles y de barreras formales, la laicidad y, sobre todo, esa difusa sensación de que no hay un dueño o dueña y, por lo tanto, tampoco hay intereses creados o visiones particulares de algunos sujetos o grupos, componen sin duda el concepto de “lo público” en la educación pública.



“Desde su origen en las ciudades-estados griegas, la escuela fue una fuente de “tiempo libre” –la traducción más común de la palabra griega *schole*– para el estudio y para la práctica concedido a personas que no tenían derecho a él (según el orden arcaico que prevalecía en la época). Así pues, la escuela era una fuente de conocimientos y de experiencia disponibles como “bien común” (Simons-Masschelein: 2014).

Pero además, pensada desde una perspectiva teórico-política, garantizar la educación es una de las obligaciones del Estado nacional. Una obligación que los países modernos consagraron en sus cartas magnas (la Constitución, por ejemplo) y que especificaron en leyes y normas varias y en las políticas educativas que llevaron adelante. En Argentina por ejemplo, en los orígenes del sistema educativo, solo fue obligatoria la educación primaria; hoy, es obligatorio el nivel inicial y también el nivel secundario (Morgade: 2017). Esta obligatoriedad, a la vez, le confiere al Estado la obligación indelegable de garantizar el derecho a una educación pública de calidad.



A continuación encontrarán un video que les permitirá profundizar acerca de la evolución del Estado argentino en su intento por garantizar el derecho social a la educación.

Canal Encuentro. “Pública y gratuita. Los agentes educativos”. Disponible en:



<https://www.youtube.com/watch?v=b3Lg7PtbbfQ>

La obligatoriedad tiene dos caras: las familias “deben” responsabilizarse por “mandar a la escuela” a niños, niñas y adolescentes; y el Estado “debe” ofrecer condiciones materiales, académicas y pedagógicas para que todas/os esas/os niñas, niños y adolescentes, también jóvenes y adultas/os, puedan completar el nivel secundario. Y esta obligación del Estado se completa con una cualificación: no solo se trata de garantizar acceso, permanencia y egreso, también se trata de garantizar “equivalencia”, es decir, que la experiencia educativa que se ofrezca y se construya, en todos los niveles y para todos los sectores, sea igualmente significativa para las vidas individuales y para la sociedad.

Asumiendo el riesgo de esquematizar demasiado, diría que el devenir histórico de la educación en la Argentina se podría comprender como una oscilación entre estos dos polos: la cuestión recae en la obligación principal de las familias (y así en los individuos) o recae en el Estado y las instituciones. O bien se trata de dejar que las escuelas (incluyendo, de una manera amplia, a las universidades e

instituciones de educación superior) entren al “mercado”, compitan por la matrícula; oponiendo “escuela estatal”, bajo la denominación de “escuela pública” en el sentido que ya lo expusimos, y “escuela privada”. O bien se trata de una educación pública como herramienta de justicia social y construcción de lo común, orientada por un concepto de la educación como derecho humano.

Desde una mirada política entonces, *lo público* de la educación pública se vincula sobre todo, con una definición de un “sujeto pueblo” en que el **encuentro de diferentes y desiguales es concebido como fundamento de una relación de reciprocidad y reconocimiento** antes que como competencia meritocrática, exclusión sistemática o subordinación jerárquica.

Por tal motivo, es necesario pensar la educación en su vinculación con los proyectos políticos, con los modelos de país. Los sectores conservadores que han impugnado y denostado la política educativa del período 2003-2015, y que sostienen la idea de “neutralidad” educativa, son los que históricamente con mayor tenacidad han tratado de imponer una visión hegemónica y dominante de la realidad. La han naturalizado al punto que parecieran indiscutibles hasta sus incongruencias.

Durante el período 2003-2015 se sancionaron las siguientes leyes: Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clases (N.º 25.864, 2003), Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (Nº 25.919, 2004), Ley de Educación Técnico Profesional (Nº 26.058, 2005), Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Nº 26.061, 2005), Ley de Financiamiento Educativo (Nº 26.075, 2005), Ley de Educación Sexual Integral (Nº 26.150, 2006), Ley de Educación Nacional (Nº 26.206, 2006), Ley de Obligatoriedad de la Educación desde los 4 años (Nº 27.045, 2014), Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior (Nº 27.204, 2015), entre otras leyes de ampliación de derechos a la sociedad en su conjunto, más allá de la educación.

Al mismo tiempo, para tomar como ejemplo medidas que repercutieron en la educación, la vigencia de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH), resultó una decisión clave para restablecer la base económica de la dignidad de las familias argentinas, y trajo consecuencias positivas respecto de la incorporación de niñas, niños y jóvenes en la escuela, y fundamentalmente, logró sostener a aquellos/as que estaban en la escuela, mejorando sus condiciones para el efectivo derecho a la educación.

No obstante, como se mencionó anteriormente, este proceso necesita ser retomado, pero sobre todo expandido. Generar espacios para el trabajo colectivo se hace imprescindible para la realización de los intercambios necesarios que enriquezcan las miradas y abran la posibilidad a una mayor pertenencia institucional. Y como lo sostiene Gabriel Brener (2016), si bien la limitación del trabajo solitario es parte de la genética escolar moderna, del diseño histórico de la escuela, por ello requiere ser interpelado, y quien dirige tienen un rol estratégico y la posibilidad de quebrar esa inercia.

El lugar de los equipos directivos en esa (de)construcción



Aquel educador que aún no se ha convencido que el nivel secundario debe ser para todos, generará prácticas cuyas consecuencias confirmarán ese prejuicio. Por el contrario, aquellos que están convencidos que todos tienen derecho a educarse, que todos tienen derecho a todo el saber, que todos están en condiciones porque no tienen límite cognitivo, formarán escuelas generosas, abiertas, escuelas de calidad, en el sentido más profundo de la palabra. (Sileoni: 2016)

El grado de universalización de la educación, en una sociedad democrática, se mide en los niveles de expansión de su red escolar, en los años de escolaridad de los niños, las niñas y los jóvenes, y también en el grado de *justicia educativa* que esa sociedad es capaz de construir, contrarrestando los procesos de exclusión, discriminación y desigualdad que se producen no sólo hacia afuera sino también en el interior del sistema escolar. Toda conquista puede ser debilitada en sus efectos cuando se producen en contextos de profunda injusticia educativa, en los que reina la desigualdad de oportunidades y de condiciones para revertir la herencia de inequidades que cargan sobre sus espaldas los y las más pobres y excluidos/as.

Las escuelas, definidas como ejecutoras de la política, tienen la obligación de aplicar los lineamientos básicos acordados a nivel nacional, y los que determine cada provincia, y adaptarlos a las individualidades y diversidades de cada estudiante; en tanto, el Estado se reserva las funciones de regulación, evaluación y promoción. Los equipos directivos se ven forzados más a mantener,

controlar y transmitir; que a construir, dotar de poder y comprender. El mandato estatal hace recaer el peso y la responsabilidad sobre los y las directores/as de escuelas en su condición de “agentes a cargo de la operación política”.

Las situaciones que se viven en las escuelas parecen empujar todo el tiempo los límites de lo establecido por la normativa y se reitera con fuerza un imaginario que opone “lo humano” a lo “establecido-normativo”, tal vez señalando la necesidad de revisar, una y otra vez, lo que hemos construido como regulaciones, para que puedan dar lugar a la subjetividad y no resultar “deshumanizantes”.

En un trabajo de investigación que viene realizando la CTERA a partir de dos experiencias educativas en contextos vulnerados dentro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que, es necesario aclarar, mantienen una relación de tensión con los ejecutores de políticas públicas locales, se intenta establecer algunos principios rectores de esas escuelas que supieron incluir y enseñar. Si bien el trabajo es un esbozo de investigación, los primeros resultados ameritan ser considerados. Entre estas escuelas hay coincidencias en los siguientes lineamientos:

- los jóvenes constituyen el centro del proceso educativo;
- se construyeron otro tipo de culturas institucionales que permitieron establecer vínculos más horizontales;
- las conducciones conciben a la educación como un hecho político que requiere de objetivos claros;
- conducciones y docentes asumieron posicionamientos políticos/pedagógicos contrahegemónicos y generaron saberes en tal sentido;
- educan teniendo en cuenta los contextos, las problemáticas territoriales, el deseo de los jóvenes;
- son escuelas que están dispuestas a correr la línea de lo posible a partir de la lucha y de una creatividad, por lo general, transgresora;
- articulan con organizaciones de la comunidad generando un entramado de instituciones que acompañan a los/las estudiantes;
- formaron colectivos docentes con un alto compromiso como consecuencia de la participación y del trabajo colaborativo;

- buscan generar cambios en la organización del trabajo;
- apuestan a la esperanza. (Rebecchi, 2018)

Esas características, al mismo tiempo, permitieron resistir el intento de vaciamiento de las escuelas que los estados neoliberales y neoconservadores instrumentan, en gran medida, a través de la sobrecarga de exigencias burocráticas, la falta de recursos que no permiten ni hacer ni planificar, desde un interés desmesurado por la cuantificación de los “resultados” del trabajo, por medio del control sistémico que resume lo que pasa en una escuela en una planilla de Excel, desde la intención de convertir a los y las docentes y a los equipos directivos en sumisos/as burócratas/as alejados/as de su tarea pedagógica.

En algunas jurisdicciones los intentos de degradación educativa se hacen cada vez más evidentes, obligando a reformular nuestro trabajo para que, desde la voluntad colectiva, todo límite que se trascienda tenga la fuerza de una acción fundante.

No obstante, los equipos de conducción tienen un grado importante de “autonomía” en la construcción de la cultura institucional de la escuela que les toca dirigir -no estamos hablando de la autonomía escolar promovida durante los noventa con sesgos de abandono del Estado-. Esa construcción está atravesada por:

- cuestiones ideológicas, políticas, pedagógicas;
- cuestiones materiales y contextuales; y de alguna manera,
- por cómo se concibe en tanto trabajadora y trabajador.

Los cambios culturales resultan sumamente complejos porque no son sólo pedagógicos, sino político-ideológicos, dado que la puja trasciende el marco de lo escolar, donde los modelos políticos en pugna a nivel nacional tienen sus correlatos en las escuelas. Si todos los fenómenos sociales son, hasta cierto punto, la obra de la voluntad colectiva, la participación de los docentes se convierte en un imperativo para producir transformaciones simbólicas significativas.

La cultura, al decir de Clifford Geertz, es un mapa que cada sociedad dispone para alcanzar sus objetivos, por lo tanto, es necesario que las y los docentes en tanto cartógrafos, encuentren nuevos caminos, habiliten nuevas rutas y puentes, evalúen la posibilidad de asfaltar o no los caminos de

tierra, generen espacios que les permitan resignificar la cultura junto a las y los estudiantes y a la comunidad toda.

Desde los y las que acuerdan la necesidad de un abordaje personalizado de los y las jóvenes surge un planteo interesante. Es el que se interroga en relación a las regulaciones que, como tales, son siempre de carácter general: ¿qué tipo de regulaciones generales se pueden establecer en las escuelas que buscan un abordaje personalizado?, es la pregunta. Toda regulación de carácter general no pretende absorber las distintas problemáticas de todos y todas. Los límites de lo permitido deviene de las propias sociedades y la dinámica histórica modificará esos límites. Y en segundo lugar, debemos diferenciar los límites de las sanciones. Los límites son generales y las sanciones contextuales.

En las escuelas es imposible abordar las individualidades sin establecer un marco cultural (cultura institucional) que los contenga a todas y todos. Si los replanteos actuales en materia educativa están dados en el “qué, cómo y para qué enseñar”, en la resolución del para qué se estarían estableciendo los pilares de las culturas institucionales.

Se suele escuchar a menudo que la escuela debe formar para los estudios universitarios, para el trabajo y (no tan a menudo) para el ejercicio de una ciudadanía responsable. Freire proponía objetivos más elevados, para él **la educación debe elevar en dignidad**.

Esa premisa se constituye en fundamental en el momento de generar culturas institucionales inclusivas. Las características de este tipo de culturas serían:

- la consideración de los y las jóvenes como sujetos de derecho;
- la democratización de las decisiones y la resolución de los conflictos;
- la reivindicación de la autoridad en oposición al autoritarismo;
- la adopción de posicionamientos éticos más que morales;
- la estimulación del pensamiento;
- la activación de las potencias;
- la predisposición a la escucha;
- la reinstalación de la confianza;
- la aceptación de la cultura juvenil;
- la socialización en contraposición al disciplinamiento;
- la concertación de límites;

- el reposicionamiento de los y las adultos/as como referentes;
- la atención a las necesidades específicas de la comunidad;
- la evaluación permanente del marco pedagógico que da sentido a las prácticas educativas y de enseñanza;
- la concepción de la docencia como un acto transformador, como un acto de rebelión a la cultura colonizante.

Es necesario que, no sólo los equipos de conducción sino las y los docentes, se reposicionen como constructores/as de propuestas educativas a partir de la reflexión y sistematización de sus acciones político-pedagógicas y se asuman como sujetos plenos de hacedores de la historia.

Actividades



Actividad 1 (Trabajo individual, participando del debate en el foro).

Acciones a desarrollar antes de debatir:

1. Leer la crónica “Escuelas más humanas”, disponible en:
<https://drive.google.com/file/d/1Rv5GK-qlrTXudvdl6ikwkvFNd89stN0i/view?usp=sharing>.
2. Enunciar **cuáles son los conflictos** más evidentes que aparecen en el relato, **cuáles los personajes en oposición**, **cuáles las expectativas** que tienen unas/os y otras/os, **cuáles sus fantasías, sus secretos, sus ingenuidades, sus batallas cotidianas**, **cuáles las modificaciones que se van dando**, etc.
3. Establecer **relaciones entre lo enumerado en el punto anterior y los conceptos teórico-conceptuales que se desarrollan en la clase 1 y en la bibliografía obligatoria**.

Ahora sí, compartan sus impresiones en el foro de debate.

Una aclaración importante a tener en cuenta: como se trata de un foro de debate les pedimos que antes de escribir lo propio, *lean lo que haya sido dicho anteriormente por sus compañeras/os y dialoguen con sus comentarios*. En caso de disentir expresen sus opiniones con respeto y sin agravios. El foro no tiene que ser un listado de soliloquios.

El o la tutor/a irá guiando la discusión con intervenciones específicas y periódicas.



Actividad 2 “Produciendo el TIF” (trabajo individual para enviar a su tutor/a)

Luego de haber leído la clase y la bibliografía obligatoria del encuentro 1, **transcribir tres citas de autores/as de la bibliografía obligatoria** que consideren que dialogan con (o hacen referencia a) las afirmaciones vertidas en la clase 1.

No hay que explicar cuáles son las relaciones que establecen. Si la selección de citas es adecuada no hace falta explicitar los puntos de contacto con la clase.

Cada cita de autor/a tendrá una extensión máxima de cuatro renglones escritos en fuente y tamaño regulares (fuente: Arial, Times New Roman, Montserrat, Cantarell o Carlito; con espaciado sencillo y en tamaño: 12)

Material de lectura

Bibliografía obligatoria

- Puiggrós, Adriana (2018) “¿Es universal el derecho a la educación?” En: *Revista Canto Maestro*, N° 29. Ciudad de Buenos Aires. CTERA. Disponible en:
<http://mediateca.ctera.org.ar/files/original/67c806936566bb659cc4739190fde1aa.pdf> -
Acceso al artículo exclusivamente: <https://drive.google.com/file/d/1xp-ORbeA86OvMfouq31pcbuplb2GzJ4h/view?usp=sharing>
- Feldfeber, Myriam (2018) “Los avances de la privatización educativa en Argentina”. En: *Revista Canto Maestro*, N° 29. Ciudad de Buenos Aires. CTERA. Disponible en:
<http://mediateca.ctera.org.ar/files/original/67c806936566bb659cc4739190fde1aa.pdf>
Acceso al artículo exclusivamente:
<https://drive.google.com/file/d/1EOjj1VrJ2FZ3DNGuCEQMaeK53tCJZp8P/view?usp=sharing>
- Krichesky, Marcelo; Gagliano, Rafael; Giangreco, Silvio; Lucas, Julia (2020) “¿Funciona el trabajo colectivo docente?” En: *Le Monde Diplomatique. Suplemento “La educación en debate”*. Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Disponible en:
<https://editorial.unipe.edu.ar/la-educacion-en-debate/numeros-78-al-87-ano-2020/item/107-funciona-el-trabajo-colectivo-docente>
Acceso al artículo exclusivamente:
<https://drive.google.com/file/d/1v7vqy8JsT3RHgpyKzhCyxd0LCItz896L/view?usp=sharing>

Relato incluido en la actividad:

- Cabeda, I. (2020). “Escuelas más humanas”. En: *Crónicas urgentes para pensar la escuela. Relatos ficcionales pero no tanto*. Ciudad de Buenos Aires. Lugar editorial. Disponible en:
<https://drive.google.com/file/d/1Rv5GK-qIrTXudvdl6ikwkvFNd89stN0i/view?usp=sharing>

Bibliografía ampliatoria

- Barco, Silvia (s.f.). *El derecho a la educación. Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina*. Neuquén. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Disponible en:
<https://drive.google.com/file/d/16P5Q0-y8qjYs9isW34OPmWCG7yVw-DH8/view?usp=sharing>
- Morgade, Graciela (2017). ¿Qué es lo público de la educación pública? En: *Educación Pública, Marcha Federal Educativa. Buenos Aires. Conversaciones necesarias*. Disponible en:

<https://conversacionesnecesarias.org/2017/03/29/que-es-lo-publico-de-la-educacion-publica/>

- Vain, Pablo Daniel (2016). ¿Vivir en una meritocracia? En: *Evaluación*. Buenos Aires. Conversaciones necesarias. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1K3ETfZ4ffCaB7VeAPzxIHY6OyehvFvG8/view?usp=sharing>

Bibliografía de referencia

- Alegre, Sandra y Galli, Gustavo (2017) “Gobierno escolar democrático, habilitante de experiencias y proyectos”. En: *Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria*. Ciudad de Buenos Aires. Ediciones CTERA
- Alegre, Sandra y Lejarraga, Agustina (2017) “Configuraciones educativas que amplían derechos y normativas vigentes”. En: *Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria*. Ciudad de Buenos Aires. Ediciones CTERA
- Barco, Silvia (s.f.). “El derecho a la educación. Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina”. Neuquén. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/16P5Q0y8qjYs9isW34OPmWCG7yVw-DH8/view?usp=sharing>
- Dubet, Francois (2015) “¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)”. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Feldfeber, Myriam (2003) “Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en Argentina”. En: Feldfeber, M. (comp) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires, Noveduc.
- Morgade, Graciela (2017). “¿Qué es lo público de la educación pública?” En: *Educación Pública, Marcha Federal Educativa*. Buenos Aires, Disponible en: <https://conversacionesnecesarias.org/2017/03/29/que-es-lo-publico-de-la-educacion-publica/>
- Rebecchi, Néstor R. (2014). “EXCLUSIÓN, INCLUSIÓN Y DESPUÉS”. II Jornadas Internacionales *Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación*. 9, 10 y 11 de abril de 2014 ISBN 978-987-3617-11-9
- Rebecchi, Néstor R. (2018). “La inclusión educativa como acto de justicia”. En: Revista Canto Maestro N° 29. Ciudad de Buenos Aires. CTERA. Disponible en: https://educacion.ctera.org.ar/almacen/2020/06/bibliografia-4_8.pdf
- Sileoni, Alberto (2016) “Calidad educativa y políticas públicas”. Disponible en: <https://www.institutopatria.com.ar/wp-content/uploads/2019/06/Sileoni2.pdf>

- Simons, Maarten y Masschelein, Jan (2014) “Defensa de la escuela (una cuestión pública)”. Ciudad de Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro (2016) “Articulaciones y disputas en la trama entre trabajo docente e igualdad educativa: una aproximación histórica”. En: Brener, Gabriel y Galli, Gustavo (comp). *Inclusión y calidad como políticas educativas del Estado o el mérito como opción única del mercado*. Ciudad de Buenos Aires, Asociación Educacionista Argentina Editorial Stella, cap. 2.

Créditos

Autor/es: REBECCHI, Néstor

Cómo citar este texto:

REBECCHI, N. (2021). Clase Nro. 1: La escuela pública popular, nacional, democrática, feminista y emancipadora. El trabajo docente de los equipos directivos. 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/)

Módulo 3: El trabajo docente de los equipos directivos

Clase 2: El trabajo docente de los equipos de conducción

Para comenzar

Esta clase la vamos a dedicar a abordar el trabajo de los equipos de conducción en el gobierno y/o gestión de las instituciones educativas, deteniéndonos muy particularmente en los procesos de trabajo docente, las subjetividades e identidades de la tarea docente y de los equipos directivos.

Vamos a trabajar también poniendo el acento en la dimensión institucional como modo de observar una situación, como modo posible de intervención, y sobre las múltiples posibilidades de acción que ofrece: deliberada, colaborativa, democrática, etc. El abordaje multidimensional permitirá a los equipos directivos encarar de modo más acertado los tres tipos de organización que atraviesan la vida de las escuelas y conforman su columna vertebral: la organización curricular, la organización escolar y la organización del trabajo.



Los propósitos de esta clase serán:

- Abordar la conducción escolar como forma de trabajo docente.
- Problematicar las subjetividades e identidades de los equipos de conducción que los diferencian del resto de los integrantes de los equipos de las instituciones.
- Generar una instancia de aproximación teórico-conceptual que permita el pasaje de la enunciación de conflictos a la definición de problemas pedagógicos y de ayuda a definir los requerimientos al trabajo docente y a las conducciones escolares.

El recorrido que iniciamos en esta clase demandará un trabajo de lectura, reflexión y análisis. Contamos con dos semanas para trabajar esta propuesta: **del 22 de septiembre al 5 de octubre**. Durante ese tiempo, les proponemos acercarse a los materiales y compartir sus percepciones, impresiones y reflexiones para realizar las actividades planteadas.

El trabajo del equipo directivo y sus seis dimensiones

En esta clase les proponemos pensar la tarea docente como un puesto de trabajo y, a partir de ahí, reconocer que los equipos directivos también llevan adelante un trabajo que es necesario desmitificar, sometiendo a análisis sus supuestos y cristalizaciones, reconociéndose como trabajadoras/es en todas las dimensiones que subyacen a su tarea.

Durante años se ha pretendido que la docencia es una tarea vocacional, un sacerdocio surgido de un voluntarismo que se apoya en el amor a la niñez y la juventud y, por lo tanto, con escasas posibilidades de debatir derechos y plantear demandas ligadas a mejorar las condiciones laborales. Sin embargo, esos preconceptos se han ido desarmando. Las luchas de la docencia organizada en sindicatos que la representan han horadado las visiones más conservadoras y conformistas, que generalmente partían de una premisa real –“siempre fue así”–, dando por sentado en esa operación discursiva que nada debía ni podía cambiar las relaciones de poder, y han conformado un nuevo sujeto alrededor de la docencia, el trabajador.

La creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), la organización del Congreso Pedagógico paralelo al oficial, la Marcha Blanca, la participación con otras/os trabajadoras y trabajadores de la Marcha Federal, la Carpa Blanca, el impulso de la Paritaria Nacional Docente, la participación activa en la redacción de la Ley de Educación Nacional y, más recientemente, la Escuela Itinerante son algunos de los hitos fundantes de una nueva visión sobre el quehacer docente, sobre sus derechos y sobre el peso de su voz en la construcción y defensa de la escuela pública.

Si la construcción de las/os docentes como trabajadoras/os de la educación es un hecho relativamente nuevo, la convicción de que los equipos directivos no son adversarios, sino que están conformados por compañeras/os trabajadoras/es en una función diferente, es mucho más reciente.

Las/os directoras/es se han debatido muchas veces entre la culpa de no estar más cerca de los cuerpos docentes que conducen y la supuesta exigencia de tener que ser correa de transmisión de decisiones tomadas “más arriba”. Sabemos que cada vez que un/a director/a envía una nota a su supervisor/a o inspector/a y la inicia escribiendo “Elevo a usted lo solicitado...” está confirmando que le escribe a alguien que está más arriba, alguien a quien deja asociado con un lugar de control, unas veces, u opresión, otras veces (hecho que muchas veces no da cuenta de la realidad). Sugerimos desde estas páginas cambiar la fórmula por “Remito a usted lo solicitado...” o similar. Sabemos que las palabras no son ingenuas, no son neutrales. Crean la realidad que nominan.

Si los equipos docentes y directivos somos trabajadoras y trabajadores, entonces debemos producir algo. ¿Qué es lo que producimos las y los docentes en general y las y los directivas/os en particular? Producimos conocimiento.

No solo producimos conocimientos nacidos del ejercicio de enseñar, que permiten a nuestras/os estudiantes saber más (desarrollaremos más adelante qué entendemos por “saber más”), sino que, además, tenemos que producir conocimientos sobre nuestro propio trabajo.

Es decir, producimos conocimiento que permite llevar a cabo la centralidad de la escuela, que es enseñar, para lograr que las y los estudiantes aprendan. A la vez, debemos saber más acerca de los modos de producción de esa acción deliberada entre generaciones. Si esta afirmación es válida para las/os docentes, que provisoriamente llamaremos ‘de aula’, más imperioso es entender de qué trabajan los equipos directivos. Se trata de poder valorar y anticipar los modos en que se lleva adelante la enseñanza en una escuela determinada, el aprovechamiento exhaustivo de tiempos y espacios escolares, la historia institucional de la que somos portadoras y portadores –aunque seamos nuevas/os en la escuela–, los recursos humanos, materiales y simbólicos disponibles o que es necesario conseguir, los obstáculos que emergen a partir de las decisiones que se tomen, etcétera.

Será necesario, entonces, **pensar las escuelas de modo multidimensional**. Habrá que reconocer que trabajamos en un **ámbito político, institucional, histórico, colectivo, colaborativo y democrático**. Ninguno de estos seis aspectos deberá ser omitido en los procesos de reconocimiento y delineado de los problemas que se abordarán en conjunto con docentes y no docentes de la institución, si es que queremos llevar adelante una **escuela nacional, popular, democrática, feminista y emancipadora**.



“Lucho por una educación que nos enseñe a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer”. (Paulo Freire)

Se trata de contribuir en la construcción de saber pedagógico, de investigar temas que no están investigados, de difundir y someter a escrutinio público lo producido ampliando la escala, de superar el límite del relato de experiencias para pensarlas en términos de mayor generalización y sustento teórico, de darnos tiempos para leer lo que ha sido producido extramuros y lo que producen nuestras/os compañeras/os.

El conflicto que subyace es que cuesta reconocer la producción de saber que hacen las escuelas cotidianamente. No hay conocimiento de cómo sistematizar y registrar lo que ocurre en las instituciones, ni cómo darlo a publicidad, discutirlo y ensancharlo. Este es un déficit que se debe abordar y corregir (ampliaremos esto en otra clase).

Hay una perspectiva del trabajo docente que no tiene incorporada la lógica histórica de la producción de conocimiento como característica constitutiva del propio trabajo: **sabemos mucho sobre cómo aprenden las y los estudiantes pero no cómo aprendemos las y los docentes** (Terigi, 2012).

De la grupalidad al trabajo colaborativo

El trabajo del equipo directivo actúa para construir la grupalidad. No es algo que aparece solo porque nos ponemos de acuerdo (Pantolini, 2015). La grupalidad es un modo de trabajo y a la vez se convierte en un norte hacia el cual dirigir los esfuerzos colectivos de una institución.

El trabajo colectivo es un proceso que es necesario construir (Pantolini, 2015) y en proceso de construcción. No viene dado, hay que provocarlo para que acontezca. Solo desde la grupalidad podremos alcanzar un trabajo colectivo que dé paso a uno colaborativo. Los esfuerzos realizados durante la cuarentena sirven para marcarnos el camino, pero será preciso estar alertas para

comprobar si las mejores prácticas que desarrollamos en esa instancia se vuelven métodos de trabajo instalados cuando finalice.



“Cuando todo parecía opaco, inservible o ficticio fuimos encontrando recursos que provenían de la preocupación compartida por los cuerpos docentes. Aprendimos a usar herramientas tecnológicas que creíamos que nos iban a exceder, nos capacitamos unos/as a otros/as, nos ayudamos a conectarnos entre pares, con alumnos/as y con sus familias, discutimos qué enseñar, cómo hacerlo, qué materiales estaban disponibles en cada contexto educativo, cómo valorar el proceso de aprendizaje que se iba construyendo, etc.” (Cabeda, 2021)

Hagamos un alto para repensar lo leído hasta aquí...



¿Cómo podrían justificar o desacreditar cada una de estas afirmaciones?

- Los equipos directivos se pueden “autoformar” dentro de su jornada laboral.
- Organización del trabajo, jornada laboral y pandemia están fuertemente relacionados entre sí.
- La tarea de los equipos directivos debe ser pensada como puestos de trabajo.

Según estudios realizados por Flavia Terigi y otros investigadores en distintos países de Latinoamérica, hay **dos grandes enfoques sobre para qué sirve la educación y hacia dónde se debe dirigir la acción de las escuelas y sus docentes**. Consideramos que los equipos directivos deben poder distinguir estas dos perspectivas para reconocerlas cuando los gobiernos deciden ponerlas en práctica.

Enfoque 1. La escuela debe producir recursos humanos, producir sujetos formados, personas que puedan ingresar al Nivel Superior, que puedan insertarse en el mundo laboral o autogenerárselo (recordemos lo que trabajamos en la primera clase de este recorrido).

Actualmente, la educación no produce eso que se espera de ella. El trabajo de maestras/os y profesoras/es es de baja calidad. Entonces, hay que formar otro tipo de docentes. Para ello se promueve la competencia entre pares, el reconocimiento salarial diferenciado para las/os mejores, la medición de la eficacia de las/os docentes a partir de los resultados de las evaluaciones de las/os alumnas/os en pruebas estandarizadas. Podríamos decir que esta es una *posición mercantilista*.

Enfoque 2. Parte de una visión de la educación que impulsa derechos educativos, importa lo que ocurre a las y los estudiantes en las escuelas. No es un trabajo individual. Es un trabajo político, institucional, histórico, colectivo, colaborativo y democrático. Nos pone en actitud deliberativa. Esto genera una situación complicada si una/o quiere encontrar soluciones fáciles a conflictos complejos. La transmisión de saberes y la producción de humanidad son su característica más importante. Las personas no son formadas para competir por un puesto de trabajo o por una vacante en el nivel superior, sino que se las forma para entender el mundo en que viven y transformarlo, para construir herramientas que les permitan seguir aprendiendo toda la vida. Podríamos llamar a esta una *posición ciudadana*.

Las relaciones asimétricas son necesarias, imprescindibles

Cuando un/a docente enuncia que en su aula “todo lo resolvemos democráticamente con las y los chicas y chicos”, o que “las y los estudiantes deciden qué quieren aprender” algo de la lógica organizacional de la escuela se ha roto. Esto no quiere decir que las opiniones y deseos del estudiantado deban ser desoídas porque ‘el/la docente es la única persona que sabe en ese grupo’. Es valorable que quien está al frente de un grupo pueda recoger esas demandas, pero pensar que es valioso (y hasta democrático) que la última palabra la tengan las/os alumnas/os es escabullirse del lugar de adulto, trabajador/a de la educación que se ha formado específicamente para ser capaz de tomar las mejores decisiones en cada instancia. Es el/la docente quien sabe cuáles son las pautas de la política educativa que se han definido a nivel nacional, jurisdiccional y de la institución en la que ejerce su trabajo.

Esto no quiere decir que las/os adultas/os tengan mayores privilegios, por el contrario, lo que tienen son mayores responsabilidades (a las que no están obligadas/os sus estudiantes).

Del mismo modo, esta asimetría debe verificarse entre quienes tienen la responsabilidad del gobierno escolar y los demás miembros del equipo docente y no docente de una institución.

Son los equipos directivos quienes pueden reconocer el funcionamiento general de una escuela, observar las adecuaciones de cada área al proyecto escolar, promover la acción colectiva y colaborativa de todas/os las/os participantes, habilitar la circulación de la palabra para recuperar un estilo de construcción más democrático, fomentar espacios de formación y capacitación, alentar el reconocimiento de las buenas prácticas escolares, diseñar problemas pedagógicos que permitan ser trabajados como hipótesis de pensamiento, seleccionar vías de intervención que permitan ocuparse de las causas que los generan, etc.

A todas estas acciones podrán sumarse alternativamente distintas/os integrantes del plantel docente y no docente, pero será el equipo de conducción quien vele por su puesta en marcha, su continuidad, su evaluación permanente y su capacidad para producir saber pedagógico.

En las escuelas no existen problemas, hay que inventarlos

La aseveración que da inicio a este tramo de la clase podría parecer ingenua o denotar un fuerte desconocimiento de lo que ocurre en las instituciones. Sin embargo, es nuestra intención desarrollar esta idea para ofrecer una nueva postura desde donde mirar lo cotidiano.

Así como la aparición de la fiebre no es la enfermedad en sí misma, sino una manifestación de que algo no anda bien en nuestro cuerpo; del mismo modo la presencia de conflictos, antagonismos, obstáculos, desajustes, dificultades no son en sí mismos el problema. El problema es una construcción teórica que está en la base y es lo que provoca estas manifestaciones. El problema no es evidente, debe ser recortado conceptualmente para poder diseñar estrategias de abordaje fecundas. “No se actúa sobre el problema sino sobre las causas” (Albergucci, 2021).

La formulación de un problema estará estructurada a partir de una hipótesis, una pregunta para considerar y someter a estudio. Supone que esta comprobación se realizará siguiendo estrategias para acercarse al problema, para comprenderlo e intentar desarticularlo, produciendo formas más sanas de lectura de esa realidad y, por consiguiente, intervenciones mejor orientadas.

Para enunciar un problema es necesario que todo aquello que aparece discursivamente como conflictos o dificultades sea sintetizado en una formulación mayor que los abarque y que permita listar una serie de causas posibles.

Veamos un ejemplo simulado:

En una institución un grupo de docentes enuncia (o se queja) afirmando una **serie de conflictos**: “hay muchas escenas de maltrato hacia las mujeres”, “se gritan e insultan habitualmente en las aulas y en los patios de la escuela”, “se burlan abiertamente de bolivianas/os y paraguayas/os”, “hay alto nivel de abandono a lo largo del año escolar”, “Hay muchas peleas cuando vienen con camisetas de fútbol”. Leyendo estas apreciaciones sobre las conductas de las/os estudiantes podríamos intentar una **primera hipótesis de trabajo**: Las/os estudiantes tienen dificultades para relacionarse entre sí. A partir de esta hipótesis generalizadora de los efectos anteriormente mencionados, deberíamos intentar **reconocer posibles causas**.

En un trabajo institucional, colectivo y colaborativo se podría intentar una lluvia de ideas sin distinguir, en el comienzo, el nivel de complejidad al interior de la lista. Ésta sería una lista posible: “hay modelos familiares autoritarios y violentos”, “faltó participación estudiantil en el diseño de los acuerdos de convivencia”, “no confían en la palabra como mediadora de conflictos”, “hay alta exposición a la violencia mediática”, “sufren el hacinamiento en las aulas”, “existe la sensación de desinterés por parte de sus pares con respecto a sus puntos de vista”, “hay concepciones patriarcales heredadas o aprendidas”, “las condiciones edilicias tanto en sus casas como en la escuela son poco amigables”, “las escuelas siempre funcionaron así, no van a cambiar”.

El paso siguiente será establecer un **orden de prelación de las causas**, descartando las que claramente surgen del sentido común que niega la posibilidad de cambio y señalando cuáles pertenecen al ámbito de incumbencia de la escuela y cuáles no. “Es fundamental tener en cuenta que, desde la escuela, solo podemos intervenir en determinadas ‘causas’. A veces aparecen causas que no son de nuestra competencia, en las que otros actores tienen la posibilidad de intervenir. Es importante descartar la intervención en aquellas causas que son de otro ámbito.” (Albergucci, 2021).

Es verdad que hay causas que en determinado momento nos exceden (ya sea porque pertenecen a otros ámbitos de actuación o porque son de tal magnitud que se hace imposible trabajarlas tempranamente). Sin embargo, eso no alcanza para sentirnos autorizadas/os a desertar de aquellas

mediaciones que corresponde que sean tramitadas por la escuela, y que pueden ser abordadas por un colectivo docente que piensa cómo reconfigurar su accionar pedagógico.



“Todo problema complejo tiene una solución sencilla, y está equivocada”. (Humberto Eco)

La **dimensión institucional nos permitirá pensar juntas/os**, reconocer los conflictos como síntomas de problemas que es necesario dilucidar **para construir hipótesis de abordaje**. La dimensión institucional desestimará muchas afirmaciones que nutrieron durante años nuestro pensamiento pedagógico. No es verdad que “cada maestrillo/a con su librito”, ni que “cada aula es una isla” o frases similares que nos empujaban a prácticas individuales. **Lo institucional está en la base de la posibilidad de hacer efectivas las otras dimensiones**. No somos sujetos pensando en soledad.

Estamos llamadas/os a construir modelos institucionales que se puedan reconocer por lo que les pasa a las y los estudiantes que allí asisten. Habrá que estar atentas/os al grado de solidaridad que puedan alcanzar, al disfrute que experimenten ante el desafío que ofrece un saber que se vuelve esquivo, a la alegría de llegar y permanecer en la escuela, a la confianza que depositen en la idoneidad y humanidad de sus maestras/os y profesoras/es, a verificar si se “ponen la camiseta” de la escuela a la que asisten, y a otros signos de reconocimiento y pertenencia que se logren visualizar.



Recomendamos la lectura del texto de Isabel Asquini y Graciela Nejamkis. “¿Por qué vale la pena una práctica entre varios?”. Disponible en:
<https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/avatares.pdf>

Será necesario, entonces, revisar y contemplar la historia de cada institución y su relación con las familias de sus alumnas y alumnos, con las y los vecinas/os y con las organizaciones del barrio. No hay posibilidades de construir una escuela más justa, más igualitaria, más democrática sin la recuperación de los mejores legados de nuestra historia nacional e institucional.



“Un elemento constitutivo central del puesto de trabajo es la jornada laboral, fuertemente impactada por la situación de excepcionalidad que generó la pandemia, pero que históricamente nunca contempló la totalidad del proceso de trabajo que debe llevar adelante la/el docente [...] La abrupta interrupción de algo que ha estado en el núcleo de nuestro trabajo, la presencialidad, y la irrupción de los recursos tecnológicos como única posibilidad de mantener el vínculo pedagógico con los/as estudiantes, nos ha planteado la necesidad de una nueva mirada sobre los medios e instrumentos de trabajo, y sobre cómo estos nuevos medios e instrumentos modifican los procesos de trabajo”. (Barrera-González, 2020)

Las multidimensiones señaladas hasta aquí permitirán a los equipos directivos abordar de modo más acertado los tres tipos de organización que atraviesan la vida de las escuelas: la organización curricular, **la organización escolar y la organización del trabajo**.

El desarrollo de estos tres nudos organizacionales serán la columna vertebral del trabajo de una escuela y los que demanden mayor preocupación y ocupación a quienes gobiernan las instituciones educativas.



Para pensar a modo de cierre...

Piensen dos o tres aspectos o tareas que los equipos directivos deben tomar como motivo de preocupación propia, para cada uno de los tipos de organización que señalamos (considerar que, como ya hemos dicho reiteradamente, no se trata de trabajos en soledad, ni por fuera del resto del equipo docente y no docente).

- Organización curricular.
- Organización escolar.
- Organización del trabajo.

Actividades

Actividad 1 (para debatir en el foro)



Acciones a desarrollar antes de debatir:

1. Observen los cuadros de Rodríguez Peralta, Gallina y Berni.
2. Hagan un listado personal de los aspectos visibles en cada imagen considerando cuáles tienen relación con los temas trabajados en esta clase y en la bibliografía obligatoria. Pueden comparar los cuadros entre sí o con las escuelas de nuestros días.
3. **Compartan sus apreciaciones en el foro.** Recuerden que se trata de intervenciones teórico-conceptuales. Es decir, **en las afirmaciones se debe poder reconocer la apropiación del contenido de la clase.**

Una aclaración importante a tener en cuenta: como se trata de un foro de debate les pedimos que antes de escribir lo propio, *lean lo que haya sido dicho anteriormente por*

sus compañeras/os y dialoguen con sus comentarios. En caso de disentir expresen sus opiniones con respeto y sin agravios. El foro no tiene que ser un listado de soliloquios.

El o la tutor/a irá guiando la discusión con intervenciones específicas y periódicas.



Escuela rural - María Esther Rodríguez Peralta (contemporánea)



Postal – Claudio Gallina (contemporáneo)



Juanito Laguna aprende a leer – Antonio Berni (1905-1981)



Actividad 2 “Produciendo el TIF” (Trabajo individual para enviar a su tutor/a)

Luego de haber leído la clase y la bibliografía obligatoria del encuentro 2, redactar **no menos de ocho párrafos propios** que refieran a temáticas que les resulten relevantes entre las expresadas en las clases 1 y/o 2 y en la bibliografía obligatoria correspondiente.

Los párrafos tendrán una extensión de **entre tres y cinco renglones cada uno** escritos en fuente y tamaño regulares (fuente: Arial, Times New Roman, Montserrat, Cantarell o Carlito; con espaciado sencillo y en tamaño: 12).

Material de lectura obligatorio

Bibliografía obligatoria

- González, Héctor. (2009). “Transformar el trabajo docente para transformar la escuela”. En: *Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas* de Héctor González, Aldo Spessot, María Rosa Rinald, Adriana Crespo y Mirta Escalante. CTERA.

Argentina. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1ajWiYc1-2i6gJWHxjir1aJvF6l8T2nrT/view?usp=sharing>

- Hargreaves, Andy. (2020). Los docentes deben liderar la respuesta de las escuelas durante la pandemia de covid-19. En: *Times Educational Supplement*. Reino Unido. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/4/los-docentes-deben-liderar-la-respuesta-de-las-escuelas-durante-la-pandemia-de-covid-19/?fbclid=IwAR2oouz1NgdaeAszshTiXFqm7gn3lpXldoKYFaUeHuDn-T2IEe1-8giD8nM>
- Pantolini, Vilma. (2015). Videoconferencia: El proceso de trabajo en los puestos de conducción. Buenos Aires: SUTIBA. Disponible en: <https://www.sutiba.org.ar/recuperamos-la-palabra-de-vilma-pantolini-ensear-un-trabajo-colectivo-20639.html>

Bibliografía ampliatoria

- Birgin, Alejandra. (1999). La configuración del trabajo de enseñar: de profesión libre a profesión de Estado. Cap. 1. En: *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Troquel. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/136FHAJEQ-dJ73pE4Bki4DZzsnZl0lGdb/view?usp=sharing>
- Brener, Gabriel. (2019). Transformar la queja en problema. Material preparado especialmente para el curso de formación de equipos directivos. CTERA. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1Zch4W2MymTghr35elwYXV5sqACA2O2do/view?usp=sharing>
- Duhalde, Miguel. (2020) Teletrabajo docente. En: *Internacional de la educación*. Disponible en: <https://www.ei-ie.org/es/item/23307:teletrabajo-docente-por-miguel-duhalde>
- Terigi, Flavia. (2012) Acerca de la naturaleza del trabajo docente. Capítulo I. En: *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Terigi, Flavia. Buenos Aires: Fundación Santillana. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1265kIBfYnrMGweETVjQ2s8eJSy7CZUZx/view?usp=sharing>

Lecturas optativas

- Albergucci, María Luz. (2021). Elaboración de proyectos y diseño de evaluación. Clase 2. En: Evaluación institucional, planificación y evaluación de proyectos. CABA. Instituto Superior Joaquín V. González.
- Asquini, I. - Nejamkis, G. (2008) *¿Por qué vale la pena una práctica entre varios? En: Reflexiones en torno a la autoridad pedagógica*. En: "Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica". Perla Zelmanovich coordinación autoral. Buenos Aires: CePA. Centro de pedagogías de anticipación.
- Barrera, K. - González, H. (2020). *Clase Nro. 1: Viejas y nuevas formas de trabajar "Haciendo escuela". El trabajo de los docentes ante el desafío de las nuevas formas escolares*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2012). *Videoconferencia: Diálogos sobre educación. Parte 1*. Córdoba. UEPC. Disponible en: <https://www.uepc.org.ar/conectate/dialogos-con-flavia-terigi/>
- Terigi, F. (2017). *Videoconferencia: La carrera docente en el marco de los desafíos que impone el sistema educativo actual*. Córdoba. UEPC. Disponible en: <https://www.uepc.org.ar/conectate/conferencia-de-flavia-terigi-la-carrera-docente-en-el-marco-de-los-desafios-que-impone-el-sistema-educativo-actual/>

Créditos

Autor/es: CABEDA, Luis

Cómo citar este texto:

CABEDA, L. (2021). Clase Nro. 2: El trabajo docente de los equipos de conducción. El trabajo docente de los equipos directivos. 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/)

Módulo 3: El trabajo docente de los equipos directivos

Clase 3: Los equipos directivos y el gobierno escolar promotor de la participación

Para comenzar

En esta clase abordaremos el trabajo de los equipos de conducción en los procesos pedagógicos de la enseñanza, en la mirada de los sujetos que aprenden y en la promoción de la participación de docentes, niños, niñas y jóvenes. También, recorreremos temas emergentes y nuevos desafíos para los equipos de conducción (trabajo infantil, integración de la discapacidad, género, ESI, tecnologías) desde una mirada institucional, y reflexionaremos acerca del lugar de la escuela en estas complejidades que se atraviesan.

Desde allí, seguiremos para trabajar sobre una gran tensión que tienen las escuelas en contextos sociales y políticos de crisis o por desidia del Estado, esto es, su transformación en espacios de emergencia de la conflictividad social, en donde se pone en crisis aquello que es su razón de ser: la centralidad de la enseñanza. Pero también, pondremos el eje en que la tarea de enseñar exige siempre una acción de cuidado y trataremos de llevarlos a identificar situaciones reales, vivas y concretas en las que la escuela pasa a ser el lugar que permite abrir horizontes de posibilidad y de acción.



Los propósitos de esta clase serán:

- Problematizar el lugar de los equipos de conducción y su acción en la participación y aprendizaje de los y las estudiantes.
- Abordar situaciones emergentes y nuevos desafíos de manera institucional y desde la concepción de sujetos de derecho.
- Reconocer a los equipos directivos como actores claves para la formación y producción de saber pedagógico colectivo.

El recorrido que iniciamos en esta clase demandará un trabajo de lectura, reflexión y análisis. Contamos con dos semanas para trabajar esta propuesta: **del 6 al 19 de octubre**. Durante ese tiempo, les proponemos apropiarse de los materiales ofrecidos y compartir sus percepciones, conocimientos y reflexiones para realizar las actividades planteadas.

De escuelas, directivos y comunidades

En tiempos de devastación y de postergación de derechos, como los que hemos vivido en este país hasta hace poco, los límites de representación de lo estatal suelen correrse y, por momentos, confundirse. Cuando los sujetos no encuentran un lugar seguro de sostén institucional o formas de ejercer sus demandas hacia el Estado, las representaciones simbólicas acerca de quiénes deben o pueden dar respuestas suelen ramificarse y, entonces, estos recurren a circuitos de amparo y cuidado ya conocidos, o intentan buscar otros nuevos, que generalmente tienen como demandados a ciudadanos en situaciones similares a las que atraviesan los demandantes.

Así, las escuelas, las parroquias, las organizaciones de base, las salitas de primeros auxilios, los comedores barriales, los clubes, las sociedades de fomento se vuelven el epicentro de búsquedas. Estos, aunque muchas veces se ven desbordados, de todos modos intentan asumir el cuidado de los/as otros/as sobre la base de sentimientos de solidaridad para con los menos favorecidos y de un compromiso militante con un proyecto de país más igualitario, más justo, con una mejor distribución de recursos materiales y simbólicos; en definitiva, con un proyecto de futuro más digno para todas y todos.

En tanto docentes, esta situación nos plantea, una vez más, interrogantes que atraviesan la vida de las escuelas desde hace años: ¿Cuánto le corresponde a una escuela?, ¿qué puede una escuela? y ¿cuánto influye una escuela?

Durante ese último tiempo hemos asistido a uno de los más despiadados procesos de abandono de las instituciones educativas y de los sujetos que las transitan. La precariedad de los edificios escolares, por ejemplo, no es un dato novedoso; pero la desidia con que se ha respondido a demandas concretas y graves, es inusitada. Accidentes que han puesto en riesgo a estudiantes, docentes y personal no docente se han multiplicado como nunca antes, llegando incluso a cobrarse vidas. Esta

situación, de por sí preocupante, se ve agravada hoy por la aparición de una pandemia mundial que azotó vidas, economías y futuros.

Como se venía diciendo, las escuelas se vuelven espacios de emergencia de la conflictividad social y, tal como otras veces en la historia reciente, se pone en crisis aquello que es su razón de ser: la centralidad de la enseñanza.



¿Es posible desoír el hambre, la enfermedad, la desocupación, la precarización, la desafiliación social o la muerte cuando quienes portan estas tragedias humanas comparten cotidianamente sus vidas con directivos y docentes? Sin duda no es posible ni deseable que tal cosa ocurra.

Sin embargo, es necesario precisar que el acercamiento a ese dolor de nuestras/os estudiantes no puede ser motivo suficiente para que dejemos de enseñar. Lamentablemente cuando las/os docentes creen que a niñas, niños y jóvenes que atraviesan su infancia y juventud como sujetos vulnerados/os ya no se les pueden pedir nada más, ni siquiera que aprendan, entonces, la escuela abjura de su tarea central, de aquello que la dota de sentido, porque en esa operación suspende la capacidad que las sociedades le confieren de hacer posible el habitar otros mundos que de otra forma no estarían disponibles.

Es imperioso precisar ¿de qué se ocupa la escuela en tiempos aciagos?



La escuela se ocupa de cuidar, y cuida cuando enseña.

La escuela cuida cuando ofrece una campera o un par de zapatillas a quien las necesita, siempre y cuando esa tarea no reemplace la intención de enseñar y el goce de aprender, aún en condiciones difíciles.

La escuela cuida cuando practica y fortalece la igualdad, confiada en las posibilidades de las/os destinatarias/os de su esfuerzo, y porque confía en que las/os docentes son poseedoras/es y pasadoras/es de una cultura que vale la pena transmitir.



“La igualdad es para Jacotot el punto de partida, el axioma o la hipótesis que fomentan el pensamiento, el experimento, la invención [...] La igualdad es una práctica, no una promesa en un futuro distante”. (Simons y Masschelein, citando a Ranciere, 2018)

No hay posibilidades de pensar la escuela fuera de este propósito central que la organiza. Hay escuela cuando sujetos que se reconocen trabajadoras/es de ese ámbito, que se han formado específicamente para la provocación intelectual que deviene en pensamiento, y que se saben distintas/os de sus alumnos/as por su condición de personas adultas, asumen el riesgo de poner a disposición de sus estudiantes una serie de conceptos, de ideas, de valoraciones o de dudas que les permitan hacer su propio recorrido hacia el aprendizaje; que les habilitan a niñas, niños y jóvenes abordar y transitar los desafíos planteados, en búsqueda de que el conocimiento suceda.



“No tener maestro es no tener ante quién preguntar, pero más hondamente todavía, es no tener ante quien preguntarse”. (María Zambrano)

¿Esto implica que, en situaciones de expulsión ciudadana premeditada, la escuela debía restringir su accionar a la enseñanza de las disciplinas académicas?

No, no estamos proponiendo esto. En todo caso, de lo que se trata es de insistir en la enseñanza para provocar el aprendizaje como mecanismo que permita e impulse procesos complejos de emancipación, que construyan ciudadanía de alta intensidad. Un aspecto central para tener en cuenta será, entonces, la promoción de la participación de NNyA y jóvenes en la vida interna de las escuelas, habilitando espacios para que ellas/os propongan, discutan, cuestionen, elijan, argumenten y asuman responsabilidades de representación que pongan en marcha proyectos que las y los involucren.

¿De qué trabajan los equipos directivos?

Un aspecto central para tener en cuenta será la promoción de la participación tanto de docentes como de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en la vida interna de las escuelas, habilitando espacios para que ellas/os propongan, discutan, cuestionen, elijan, argumenten y asuman responsabilidades de representación que pongan en marcha proyectos que las y los involucren.

La participación no será solo una meta que es necesario alcanzar, será también una metodología de trabajo que vaya generando cada vez mayores grados de implicación docente y estudiantil. Es necesario aclarar que la idea de participación como meta, no refiere a un lugar fijo preestablecido desde el comienzo, sino a un objetivo que se va reconfigurando y ramificando en el mismo proceso.

Del mismo modo la participación como metodología de trabajo no alude a un estilo de acción único que se acuerda en el comienzo y se mantiene inalterable. Por el contrario, la metodología de trabajo refiere a que la participación se verifica en el mismo proceso en que está ocurriendo, se ejercita en forma deliberada en los hechos.

En cuanto a la participación infanto-juvenil no será entendida como zona liberada de personas adultas. Por el contrario, será necesario que exista una voz diferente que interroge y anticipe escenarios posibles para enriquecer los debates que lleven a cabo las/os estudiantes (sin reemplazar su voz, sin hablar por ellas/os).

Los equipos de conducción tienen en este punto un lugar central en la divulgación, promoción y ejercicio de los derechos civiles, políticos y sociales. Es en la escuela donde se pueden promover estructuras y estrategias que permitan el acceso a mayores estándares de participación de estudiantes, docentes, madres, padres y vecinos/as de la comunidad. La amplitud que ponga de manifiesto la escuela para comprender la necesidad de tejer su accionar en el recorrido frecuente de redes con otras organizaciones sociales¹ permitirá inscribir los procesos de enseñanza y de aprendizaje en urdimbres que habiliten el reconocimiento de derechos conculcados, que permitan aflorar las potencialidades de los sujetos, que excedan el simple acto de votar, y que faciliten la construcción de demandas potentes, con capacidad de ser oídas y satisfechas por quienes correspondiere.

Al integrarse a un equipo de conducción se asume la responsabilidad de favorecer las condiciones de enseñanza para que el conocimiento acontezca. No se puede pensar el trabajo de un/a directivo/a fuera de su accionar para promover la transmisión, producción y sistematización del conocimiento. Se podría decir que este aspecto central del quehacer de la conducción está íntimamente relacionado con cada uno de los tres modelos organizacionales que mencionamos en el cierre de la clase anterior: la organización del trabajo docente, la organización escolar y la organización curricular.

Cada uno de estos tres aspectos de la vida institucional estarán enfocados primordialmente al esfuerzo por promover el aprendizaje de los y las estudiantes para que puedan leer críticamente un texto, pero también para que puedan leer la realidad más allá de los bombardeos mediáticos; que puedan hacer operaciones aritméticas y a la vez sean capaces de calcular cuánto necesitan para vivir, o cuál es la relación entre sus horas de trabajo y sus salarios; que sean capaces de saber cómo se conforman y subdividen los continentes, pero que reconozcan las tensiones geopolíticas que mueven al mundo, que conozcan a los héroes de la Patria y que puedan reconocer los signos aún presentes (o no) de las luchas independentistas; que puedan hacer pruebas en el laboratorio escolar y también sean capaces de encolumnarse tras las demandas socioambientales; que dibujen, canten, bailen o actúen y que se interesen por las movidas culturales de su entorno inmediato y mediato; que realicen actividades físicas guiadas y que disfruten de la vida sana y al aire libre; que el aprendizaje de nuevos idiomas no los haga olvidar su lengua materna y sean respetuosos/as de las lenguas de los pueblos

¹ Este tema será desarrollado más ampliamente en la clase 4.

originarios que nos precedieron. Es decir, los equipos directivos estarán atentos a que la organización de lo curricular, de lo escolar y del trabajo docente abonen y favorezcan la producción de conocimientos que formen ciudadanas/os libres, críticas/os, participativas/os, solidarias/os y felices.

Sin duda, el motivo principal que ocupa a los equipos directivos gira en torno al aprendizaje de alumnos y alumnas. Sin embargo, el acompañamiento, la asesoría y el fomento de la formación del cuerpo docente forman parte ineludible del trabajo de conducir una institución educativa, ya que serán maestros/as y profesores/as quienes deban llevar a las aulas la enseñanza. Una capacitación permanente y situada, que recupere saberes colaborativamente entre pares, que habilite la problematización fecunda a partir de una lectura adecuada de los conflictos, que distinga los mejores recursos disponibles y que genere confianza en los docentes acerca de lo que tienen para ofrecerles a sus estudiantes; hará la diferencia a la hora de provocar aprendizajes valiosos y duraderos.

Por oposición a este concepto:



“[...] la democracia tiende a ser de baja intensidad cuando no promueve ninguna forma de redistribución social. Esto ocurre cuando se desmantelan las políticas públicas, cuando las políticas sociales se convierten en políticas meramente compensatorias y cuando la filantropía (el voluntariado) sustituye a la solidaridad fundada en derechos. En sociedades donde las desigualdades sociales y la jerarquización de las diferencias son muy extremas, los grupos sociales dominantes (económicos, étnicos, religiosos, etc.) se constituyen en poderes fácticos que asumen el derecho de veto sobre las aspiraciones democráticas de las mayorías o de las minorías. Estas sociedades con relaciones sociales con tantas asimetrías de poder son políticamente democráticas y socialmente fascistas”. (Requena Mora, Marina y Rodríguez, Victoriano, 2015)

Para seguir pensando...

Les proponemos que, antes de avanzar en la lectura de esta clase, se detengan para reflexionar acerca de dos obras en su comparación.



Observen esta obra pictórica de Javier Caputo.

Se llama “La educación guiando al pueblo”.

En 2008 fue premiada en el XI Salón Provincial de Invierno, de Gualeguaychú, Entre Ríos.



Podemos imaginar en la obra de Caputo un tributo a “La libertad guiando al pueblo” de Eugene Delacroix, quien representó el levantamiento del pueblo parisino en 1830, cuando el rey Carlos X suprimió por decreto el parlamento y amenazó con restringir la libertad de prensa.



¿Qué similitudes y diferencias de concepción pueden observar en ambas pinturas?

¿Qué se puede pensar acerca de las actitudes corporales de las abanderadas y de los otros personajes que aparecen en una y otra obra?

¿Qué otros objetos aparecen en la escena, además de las banderas?

¿Cuál es el lugar que se le otorga al pueblo en relación con *la educación* y con *la libertad*, y viceversa?

¿Cuánto influye una escuela?

Una encuesta realizada hace algunos años por Andrea Brito, Inés Dussel y Pedro Nuñez, en varias provincias argentinas, con alumnas/os de escuelas secundarias, con sus docentes y sus padres y madres reveló, entre otras cosas, cuán importante es para las familias y para los/as propios/as jóvenes el tránsito por la escuela. Tanto las/os estudiantes como sus padres y madres aseguraron mayoritariamente que el paso por la escuela secundaria les mejoraría la vida.

Esa certidumbre social sobre lo que la escuela puede no es ilusoria, está basada en la comprobación empírica de lo que muchas/os han podido verificar en sus propias vidas, en sus propios cuerpos, a partir de la experiencia educativa transitada por sí mismos/as o por sus seres queridos.

Esta expectativa puesta en la escuela puede ser confirmada a diario por docentes y directivos de los distintos niveles de la enseñanza, siempre que estén dispuestos a ponerse a disposición de la escucha (que como todos sabemos es quien comanda la comunicación).



Los relatos oídos o vividos acerca de las esperanzas depositadas en la escuela desbordarían ampliamente el espacio disponible para esta clase. En lugar de eso, les proponemos que cada uno/a de nosotros/as tenga un momento de introspección y deje resonar interiormente esas historias que nos comprometen, que nos reclaman, que nos confrontan cada día con lo que sabemos, con lo que no podemos, con lo que quisiéramos poder manejar pero que está fuera de nuestro alcance.

Es la escuela el lugar donde prevalece la palabra, como ya se esbozó en la clase anterior. Ella se erige sobre otros dispositivos y recursos disponibles, y lo hace de formas variadas, todas potentes y dignas de ser consideradas valiosas a la hora de pensar los problemas que atraviesan una institución, aún aquellas que nos increpan, nos cuestionan, que ponen en jaque nuestro buen juicio. La palabra circula en los discursos, las asambleas docentes o estudiantiles, en los cuerpos de delegados, en las reuniones de centros de estudiantes, en las marchas por una escuela mejor, en los debates teóricos, en los actos escolares, en los murales, en las muestras de arte, en las murgas, en los grafitis, en los clubes de ciencias, en los concursos de poesía, en las reuniones de

cooperadoras/es, en las reuniones con madres y padres; y también en los silencios, en el desinterés, en los gritos y hasta en los insultos

No hay dudas de que las complejidades que se presentan en las escuelas requieren un gran esfuerzo para poder elevarse por encima del desánimo y el cansancio. Necesitan una actitud humana y profundamente política, capaz de disputar sentidos y futuros. Demandan abrazar utopías e intentar lo que supuestamente no es posible. Pero, fundamentalmente, reclaman la confianza en lo que sí podemos cuando trabajamos y nos formamos para la tarea pensando con otros/as, cuando buscamos atajos que alivien el recorrido y desafiamos el discurso del poder que no titubea en afirmar impudicamente que hay lugares de acceso al conocimiento que no son para todas/os.

Para ello, es necesario que los equipos directivos generen ámbitos de lectura, problematización de lo cotidiano, formulación de hipótesis, debate franco que ponga en juego tanto la formación académica de los equipos docentes como el acumulado de la trayectoria en el ejercicio de la docencia de cada una/o.

Si nos han convencido de que nuestro saber no es valioso, es tiempo de sacarnos de encima ese lastre, valorar lo que sabemos y lo que somos capaces de producir en relación con el conocimiento individual, colectiva y colaborativamente entre compañeras/os.

Los equipos directivos pondrán especial interés en estimular las innovaciones, los trabajos entre pares, la capacidad para la investigación, la sistematización de toda la teoría que aplicamos, creamos y recreamos a diario en las escuelas y, por supuesto, la circulación de la palabra.

“Inventamos o erramos”, como dijera hace siglos el maestro Simón Rodríguez.²

Alguna vez se le escuchó decir a Patricia Redondo que hay que pasar de ‘hacer lo posible’ a ‘hacerlo posible’. De eso se trata, los equipos directivos deberán ser capaces de salir del laberinto escapando por arriba, para pensar lo impensable, para soñar lo que nadie se atrevió hasta ahora, para sobreponerse a la desazón confiando en que lo por-venir será mejor, y hacerlo posible.

² Rodríguez, Simón. Inventamos o erramos. Biblioteca básica de autores venezolanos. Venezuela. 2004. (1a. edición - 1828).



“El qué puede hacer la escuela tiene que ver, entre otras cosas, con repensar lo que ofrece la escuela. Porque muchas veces el problema no está en el afuera, sino en los límites de la invitación que estamos haciendo para albergar, proveer y proyectar otros vínculos con el conocimiento y con la sociedad”. (Dussel, Inés y Southwell, Myriam, 2010).

Para finalizar, les proponemos que escuchen la canción *He andado muchos caminos* de Joan Manuel Serrat y elijan dos versos o estrofas que podrían relacionar con los temas de esta clase.

Esta actividad no es para presentar, sino para guardar como un insumo más para la producción del trabajo de integración final.



Joan Manuel Serrat, *He andado muchos Caminos*. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=VQygJTfsJm8>



Actividades



Actividad 1 (Trabajo grupal para enviar a tu tutor/a).

Aclaración importante: El trabajo se realizará en grupos de hasta 4 integrantes de una misma aula (no se puede hacer en forma individual, ni en grupos de 5 o más integrantes. No pueden conformarse grupos con cursantes de otras aulas).

Pensar la igualdad. Consignas:

1. Leer la entrevista a Inés Dussel: “¿Iguales porque lucimos iguales?”
Disponible en:

https://drive.google.com/file/d/1m_6t6izmLxT0d4bGuDS2_vrH2on9aDmx/view?usp=sharing

2. Leer las frases seleccionadas, que muestran posiciones diferentes, e incluso opuestas, acerca de la igualdad.

3. Observar las imágenes.

4. Luego de un trabajo de discusión grupal, elaborar (entre todos/as) un texto que aborde algunos de los aspectos a los que apuntan las preguntas-guía (las preguntas no son para responderlas una a una, sino que intentan orientar el análisis hacia aspectos que nos interesaría que consideren).

Preguntas para orientar el debate interno del grupo:

- ¿La escuela siempre buscó la igualdad o construyó una ficción de igualdad?
- Cuando el Estado define sus prioridades ¿debe dar a todos lo mismo?
¿Eso sería la igualdad?
- ¿Cuánto importan los puntos de partida y las condiciones de inicio?
- ¿La escuela debe responder a la demanda o debe reflexionar sobre lo que tiene para ofrecer, más allá de si se le pide o no?

Frases

“En su majestuosa igualdad, la ley prohíbe a los ricos y pobres dormir bajo puentes, mendigar en las calles y robar panes”. (Anatole France, 1894)

“Es obvio el que los valores de las mujeres difieren con frecuencia de los valores creados por el otro sexo y sin embargo son los valores masculinos los que predominan”. (Virginia Woolf, 1928).

“La escuela es del Estado, la paga el Estado y eso quiere decir que es de todos, los listos y los tontos, los aplicados y los vagos. Todos tienen derecho a recibir una buena educación.” (Josefina Aldecoa, 1990.)

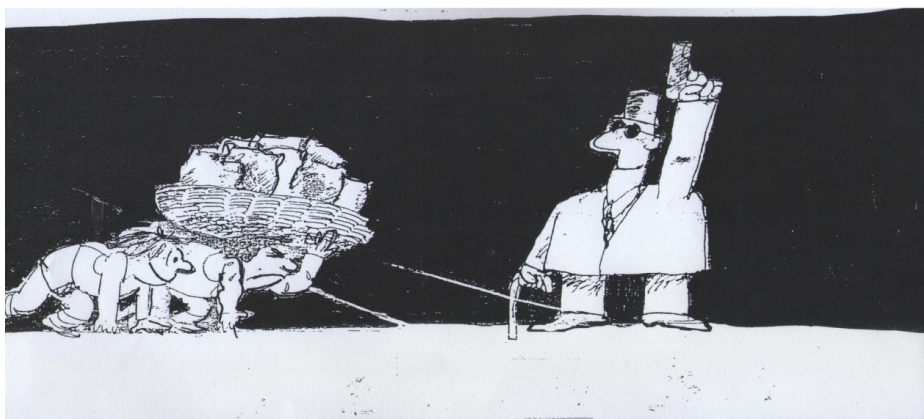
"Juegue su papel en la eliminación de la violencia contra las mujeres" (Nicole Kidman, 2020)

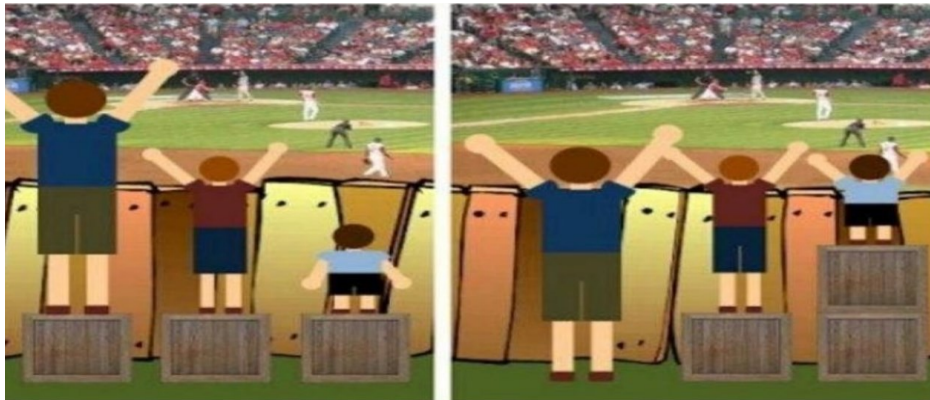
“Si ahora nos fijamos en las leyes, veremos que proporcionan justicia por igual a todos en sus diferencias privadas; en cuanto a la posición social, el progreso en la vida pública deriva de la reputación de una buena capacidad, sin que permitamos que ninguna consideración de clase interfiera en el mérito. Tampoco la pobreza constituye un obstáculo en el camino”. (Pericles, 431 a.C.)

“Aquellos que no se mueven no perciben sus cadenas.” (Rosa de Luxemburgo, 1901)

“Todos los hombres nacen iguales, pero es la última vez que lo son”. (Abraham Lincoln, 1842)

Imágenes







Actividad 2 “Produciendo el TIF” (En esta clase, les proponemos realizar la actividad de manera grupal y enviar a su tutor/a)

Luego de haber leído la clase y la bibliografía obligatoria del encuentro 3, **redactar en grupo doce párrafos propios** de iguales características a los realizados para el encuentro 2 (es decir, que refieran a temas de las clases y de la bibliografía obligatoria, con una extensión de 3 a 5 renglones cada uno).

Se podrán **utilizar algunos de los anteriores o se podrán sumar otros nuevos**, según el criterio de las/los integrantes del grupo de cursantes.

En este caso **los párrafos estarán agrupados en tres bloques temáticos** y se le colocará **un título a cada bloque**, anticipando a qué se refieren los

párrafos escritos a continuación. Los párrafos **podrán no estar agrupados de a cuatro por cada título, pero el total de ellos sí deberá sumar doce.**

A cada bloque se le incorporará una cita de autor/a que esté relacionada con la temática del título que encabece.

Cada párrafo tendrá una extensión de entre tres y cinco renglones escritos en fuente y tamaño regulares (fuente: Arial, Times New Roman, Montserrat, Cantarell o Carlito; con espaciado sencillo y en tamaño: 12).

El trabajo se realizará **en grupos de hasta 4 integrantes de una misma aula** (no puede se puede hacer en forma individual, ni en grupos de 5 o más integrantes.. No pueden conformarse grupos con cursantes de otras aulas)

Material de lectura

Bibliografía obligatoria

- Dussel, Inés; Southwell, Myriam (2011). “¿Qué y cuánto puede una escuela? Límites y posibilidades de la acción escolar”. En: *Revista El monitor de la educación*. N° 27. Buenos Aires. Ministerio de Educación. Disponible en:
<https://drive.google.com/file/d/1ESfz3oX6W8c8aMf91tuYHyBqvFX5TjnV/view?usp=sharing>
- Favilli, Graciela; Asquini, Isabel; Fidel, Viviana (2008). “Apuntes para pensar el vínculo pedagógico entre directivos y docentes”. En: *Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica*. Buenos Aires: CePA. Centro de pedagogías de anticipación. Disponible en:
<https://drive.google.com/file/d/18pphc2bcSe1eHyFZNPYidp3WjY2yvLDc/view?usp=sharing>
- Maldonado, Stella. (2011). “Recrear la autoridad pedagógica”. En: Santore, Marta; Maldonado, Stella; Ojea, Mabel, Vázquez, Silvia. *Autorizados a enseñar*. Buenos Aires. Ctera. Disponible en:
<https://drive.google.com/file/d/1KoaJ-q72hAvlYkNFrls6pQ5lfpDXatzy/view?usp=sharing>

Bibliografía ampliatoria.

- Balardini, Sergio (2017) “Compu, papel y tijera”. En: *Voces del Fénix* N.º 62. Ser digno de ser. Buenos Aires. UBA. Disponible en:
https://drive.google.com/file/d/1TJm0fQF1Ew33bcRZV1p_gN096lIEPmSI/view?usp=sharing
- Beneditto, Germán (2014). “Videojuegos: adicción y aspectos positivos dentro del marco educativo”. En: *Voces en el Fénix*. N.º 40. La red. Buenos Aires: UBA. Disponible en:
https://drive.google.com/file/d/14SYxrWZCQl0WvZ7lN9PAA_lfpZRUrJlC/view?usp=sharing
- Di Leo, Pablo (2017). “Las identidades y legitimidades escolares”. Secretaría de educación. Instituto de Investigaciones pedagógicas “Marina Vilte”. CABA. CTERA. Cap. 3. En: *Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria*. Disponible en:
<https://drive.google.com/file/d/15113zodpu0aZySZF9Yrwl1yFXzltNlM2/view?usp=sharing>
- Kantor, Débora. (2010). *Al pie de la letra*. Revista la tía. Cuadernos de pedagogía crítica de Rosario. Segunda época. Disponible en:
<https://drive.google.com/file/d/1KjF6ZSzhTkUlrT2MiykKXlYd-mCeo04/view?usp=sharing>
- Marina, Mirta (2014). “La ESI: Del reclamo a la consolidación de un derecho”. En: *Para Juanito. Revista de educación popular y pedagogías críticas* N.º 3. Buenos Aires. Fundación la Salle. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1opKT9an1Xi-5y9ZDKCA5bCZSObpkAbGZ/view?usp=sharing>
- Nuñez, Pedro (2017) “Sensibilidades, derechos y participación juvenil en el espacio político”. Buenos Aires: Conicet/Flacso/UBA. Disponible en:
<https://drive.google.com/file/d/12E-dK9VklQ3daHotKV4hUJBr3xM6YIEw/view?usp=sharing>
- Schneider, Débora; Abramowski, Ana; Laguzzi, Guillermina (2007). “Alfabetización audiovisual”. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en:
https://drive.google.com/file/d/1BY_eqe06Sx7kmhKoCkZKrbFsBmtY-uw5/view?usp=sharing

Bibliografía de referencia

- Cantarelli, Mariana (2005). Ponencia: ‘Fragmentación y construcción política: De la demanda a la responsabilidad’. Roque Sáenz Peña, Chaco: Ministerio de Educación.

- Dussel, Inés (2003). “La escuela y la crisis de las ilusiones”. En: Dussel, Inés – Finocchio, Silvia (compiladoras). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, Inés y Southwell, Myriam (2010) “¿Qué y cuánto puede una escuela? Límites y posibilidades de la acción escolar”. Ministerio de Educación. Revista: *El monitor de la educación*. N° 27, pág. 26-28. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kaplan, Carina (2006). “La desigualdad social y la desigualdad educativa”. En: *La inclusión como posibilidad*. Págs. 9 a 18. Buenos Aires: Ministerio de Educación y OEI.
- Noro, Jorge Eduardo (2014). “La escuela en la pintura argentina”; Gallina y Santoro. Colección: Escuela y alumnos. Hoy y ayer. Calameo. Disponible en: <https://es.calameo.com/read/0005380135c8f9b95724f>
- Requena Mora, Marina y Rodriguez Victoriano, José Manuel (2015). “Por una democracia de alta intensidad. Los movimientos sociales como portadores del cambio social”. Universidad de Valencia: Publicación del departamento de sociología y antropología social.
- Rodriguez, Simón (2004). “Inventamos o erramos”. (1a. edición - 1828). Venezuela: Biblioteca básica de autores venezolanos.
- Simons, Maarten y Masschelein, Jan (2011). “¿Odio a la democracia... y el rol público de la educación?”. En: Simons, Maarten, Masschelein, Jan Y Larrosa, Jorge (editores). *Jacques Ranciere. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Terigi, Flavia. (2020). Video conferencia: La escuela como revolución. Buenos aires: Instituto de desarrollo humano. UNGS. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=z2r1OdQOzfU>
- Young, Shirley (2015). “Crónica de una escuela en movimiento”. En: Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (compiladores). *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*. Buenos Aires: La Crujía ediciones.

Créditos

Autor/es: CABEDA, Luis

Cómo citar este texto:

CABEDA, L. (2021). Clase Nro. 3: Los equipos directivos y el gobierno escolar promotor de la participación. El trabajo docente de los equipos directivos. 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/)

Módulo 3: El trabajo docente de los equipos directivos

Clase 4: La escuela y la formación de redes

Para comenzar

Vamos a dedicar esta clase para abordar la implicación de las escuelas en los procesos sociales en sus contextos, la relevancia del trabajo de los equipos de conducción en la vinculación con la comunidad educativa y la conformación de redes con organizaciones de la comunidad. Lo haremos a través de una mirada sobre el impacto de estas vinculaciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, muy particularmente en situaciones condicionadas por la exclusión o la inclusión socioeducativa.

Les proponemos, también, hacer un pasaje sobre las particularidades que asumen las escuelas insertas en los distintos ámbitos: la ruralidad, la urbanidad, los contextos de privación de la libertad, las islas, los hospitales, etcétera.



Los propósitos de esta clase serán:

- Comprender la implicación de las escuelas en los procesos sociales y el trabajo de los equipos de conducción en el establecimiento de redes.
- Generar herramientas para abordar los procesos de inclusión socioeducativa en vínculo con la comunidad.
- Reconocer y problematizar el amplio horizonte de acción de las escuelas.
- Reconocer la especificidad de la escuela en sus distintos ámbitos.

El recorrido que iniciamos en esta clase demandará un trabajo de lectura, reflexión y análisis. Contamos con dos semanas para trabajar esta propuesta: del **20 de octubre al 3 de noviembre**. Durante ese tiempo, les proponemos acercarnos a los materiales y compartir sus percepciones, impresiones y reflexiones para realizar las actividades planteadas. En esta clase, también,

encontrarán las consignas para el Trabajo Integrador Final (TIF) que, como ustedes saben, recupera todo lo trabajado a lo largo del curso.

Con relación al trabajo político-pedagógico de los equipos directivos

En las escuelas a diario se toman un sinnúmero de decisiones que responden a cuestiones diversas. Incluso en aquellas donde se presume que nada pasa, algo está aconteciendo. Si se trata de relaciones interpersonales, donde reina la indiferencia, también reina el dolor. A menudo no podemos mensurar cuán significativo puede resultar un diálogo, un abrazo, un reto, una pregunta que quizá no tenga respuesta, una escucha atenta. Hete aquí lo complejo de las escuelas: la manera que tienen de vincularse sus integrantes, las y los jóvenes con las personas adultas y viceversa, las personas adultas entre sí y las y los jóvenes entre sí. Daniel Pennac (2008) sostiene que “estadísticamente todo se explica, personalmente todo se complica”.

En este tipo de relaciones, **toda acción, conlleva un grado de afectación. No es lo mismo dialogar que ignorar, dar entidad que invisibilizar, humillar no es lo mismo que dignificar, liberar no es lo mismo que oprimir.** A menudo con la afirmación “las/los docentes somos seres humanos”, queremos justificar el lado menos “humano” de las y los docentes. No es nuestra intención hacer referencia en estas circunstancias a una pedagogía del amor, ni siquiera en los términos en que lo define Peter McLaren, para quien el amor es un hecho político.

Pero nos animamos a afirmar que la mayoría de los conflictos en las escuelas no son por un exceso de amor, sino porque no sabemos qué hacer cuando nuestro sentimiento puede estar invadido por el odio.



“Hablo de una perspectiva respecto del otro que rechaza lo que Terry Eagleton con tanta perspicacia denomina ‘el erróneo supuesto de que el amor es ante todo un asunto personal y no un asunto político’. Como educador crítico me propongo seguir a Eagleton cuando se pregunta qué puede significar el amor en el nivel del conjunto de la sociedad. A mi modo de ver, las consecuencias que se desprenden de esa pregunta son profundas, porque significa comprometerse en una praxis crítica que plantea la transformación de los sueños y los deseos en la búsqueda de lo que ya podríamos ser y en la lucha por lo que podríamos llegar a ser”. McLaren, P (1994) “Pedagogía crítica, resistencia cultural

y la producción de deseo”. Buenos Aires. Aique Cuadernos. Instituto de Estudios y Acción Social.

En las escuelas las y los maestras/os y profesoras/es hablamos, las y los estudiantes también. Se establecen relaciones dialógicas. No se trata de cuidar lo que decimos, sino de humanizar lo que decimos. Y, **al humanizar, hasta nuestras limitaciones, nuestros errores, se vuelven pedagógicamente relevantes**. Las escuelas tendrían que “humanizarse”, incluso “en defensa propia”, para que niñas, niños y jóvenes puedan comprender y aceptar nuestros errores.

Al decir de Marcela Martínez (2014) “las relaciones escolares están cada vez menos encuadradas en la transmisión exclusiva de contenidos curriculares y cada vez más atravesadas por los acontecimientos de la vida misma de las personas que se cruzan en la escuela”.

Hoy toda acción pedagógica entendida en un sentido epistemológico, en tanto acompañamiento de los y las docentes para con sus estudiantes, suele estar devaluada y sojuzgada con el sayo de paternalismo/maternalismo. Se busca crear la antinomia (ma)paternalismo/autonomía del sujeto. A veces, **acompañar** requiere nada más que la sola presencia de una persona adulta que le brinde seguridad a un/a joven para poder avanzar. **Hacerse presente en la vida de las/os estudiantes** es el dato fundamental de la acción educativa dirigida a la niñez, la adolescencia y la juventud en situación de dificultad personal y social.



Para ver y reflexionar (I)

Para aquellos que les gusta el cine, invitamos a ver el corto “El pan y la calle” (Abbas Kiarostami).

Disponible en: <https://vimeo.com/320806601>



¿De qué manera se da la relación niño-comunidad? ¿Hay alguna instancia pedagógica en el corto? ¿Qué es lo que le permite avanzar al niño?, son algunas preguntas que podemos formularnos.

La consideración de niños, niñas y jóvenes como sujetos de derecho

Una mirada que nos permite otro tipo de abordaje, como asimismo otro tipo de vinculación, es la que considera a **niños, niñas y jóvenes como sujetos de derecho**. Esta concepción renuncia a supuestos preconcebidos y a la simple consideración niños, niñas y jóvenes como alumnas/os, perspectivas cargadas de prejuicios, influidas por prácticas disciplinares, y construidas en torno a un ideal caracterizado por la sumisión y la obediencia; **este no deja de ser un recorte del sujeto al que se lo simplifica en función de un rol**. La niñez y la juventud se presentan con la complejidad inherente a toda persona. Y es un error tratar de buscar soluciones simples a temas complejos, como, así mismo, tratar de buscar respuestas dentro de marcos educativos convertidos en obsoletos a partir de situaciones completamente novedosas. En los casos de jóvenes (y también de niñas/os) que concurren hoy a la escuela coexisten realidades que antes eran excluyentes. Antes, el/la adolescente

que trabajaba, no estudiaba –y mucho menos lo hacía quien delinquía–. Tampoco existían las categorías alumnas-madres o alumnos-padres.



...la coexistencia de la condición estudiantil y la de trabajador o desempleado, pensada originariamente en la estructura educativa como categorías excluyentes (es decir: se era estudiante o se era trabajador); devino en mutua imbricación en el caso de los niños, adolescentes y jóvenes. (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2006)

Antes de la condena social, se debe tener en cuenta que estos/as adolescentes no dieron forma a esta sociedad, sino que fue esta sociedad la que dio vida a estos/as jóvenes. A veces resulta paradójal exigir como educadoras/es, que niñas/os y jóvenes que concurren a la escuela lleguen “educadas/os”. Debemos tomar conciencia que en muchas circunstancias:



El educador que actúa junto a los jóvenes en dificultades, se sitúa al final de una corriente de omisiones y transgresiones. Sobre su trabajo recaen las fallas de la familia, la sociedad y el Estado. Con frecuencia, su actuación es la última línea de defensa personal y social de su educando. (Gomes Da Costa, 1995:22)

Así mismo, niños, niñas y jóvenes considerados como sujetos de derecho, requieren de una mirada institucional. Las/os maestras/os y profesoras/es en soledad, brindando respuestas a las distintas situaciones escolares, resultan anacrónicas. La soledad de las/os docentes es perjudicial tanto para las y los alumnas/os como para el/la propio/a docente. Las acciones aisladas a la larga pierden potencia y se alejan del sentido original, generando en las y los docentes sentimientos de frustración.

Y en cuanto a niñas/os y jóvenes, es bueno que se sientan acompañadas/os y observadas/os por más de una mirada adulta.

El lugar del trabajo de los equipos directivos. El edificio escolar como edificio público

Para el abordaje de estudiantes en tanto personas, dada la complejidad que reviste, se hace necesario trabajar en red con la comunidad.

Las organizaciones barriales o comunitarias suelen tener un conocimiento de lo territorial, en relación con lógicas, costumbres, códigos y estructuraciones sociales locales, del que la escuela carece.

Los clubes barriales, las radios comunitarias, los comedores, los centros de salud, las iglesias y las/os referentes territoriales forman parte de lo que podemos llamar una “escuela ampliada” a la comunidad.



Pensar la escuela como una de las organizaciones del barrio que desde su proyecto educativo forma parte de la lucha que en esa comunidad se da (o se debería dar) para acceder al conjunto de los derechos humanos económicos y sociales, resignifica el trabajo y fortalece el vínculo escuela-estudiante-familia-comunidad (Sartore y otras, 2011).

Por todo, y con relación a las distintas consideraciones que ha merecido la escuela de parte de distintos científicos de la educación (“escuela galpón”, “escuela aguantadero”, “escuelas cerradas”...) quizás sea necesario incorporar el concepto de “escuela sin paredes”. Esto no significa que las y los jóvenes queden a la intemperie, sino que **la escuela se permita ser atravesada por los saberes de la comunidad, para ser interpelada, para nutrirse de los mismos desde la concepción de la escuela como espacio de resignificación cultural**. Una escuela en relación constante con un “afuera” que le permite acercarse mejor a la realidad. Una escuela que no quede atrapada intramuros.

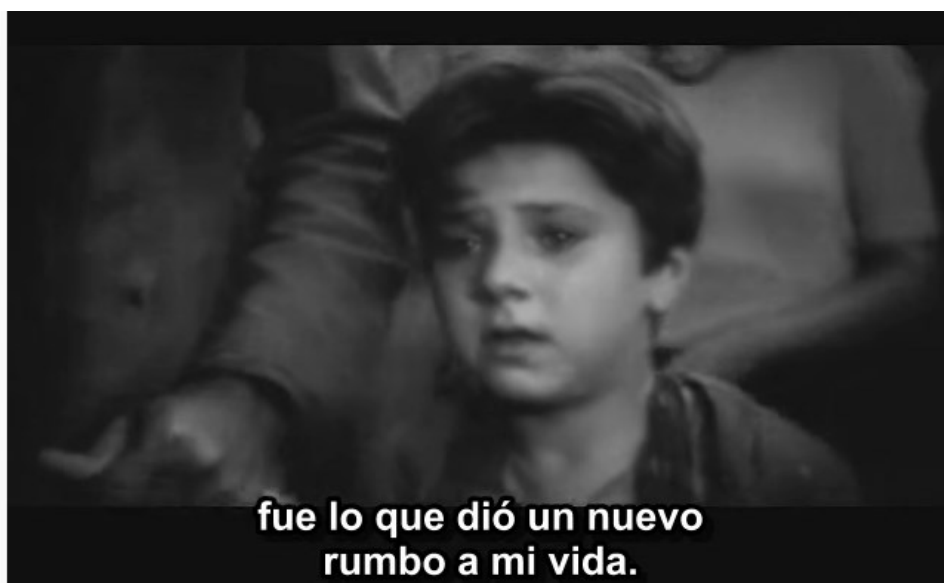
Esto demanda de una mirada político-pedagógica donde se pone de manifiesto la relación docente-mundo. Práctica que no le teme al conflicto sino a su ausencia. Que no carece de contradicciones ni de dudas, pero que está emparentada con el deseo y la lucha que caracteriza toda acción política.



Para ver y reflexionar (II)

A continuación, podrán ver un fragmento de la película *Nos habíamos amado tanto* (Ettore Scola)

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3wbKIVCap6g>



Si bien este pasaje puede abordarse desde distintas perspectivas, la pregunta ¿qué se pone en juego en la disputa?, nos permite relacionar el fragmento con parte de los contenidos abordados.

Existen valiosas experiencias al respecto. Un intento de sistematización de los principios rectores de esas experiencias ya fueron tratados en la Clase 1 pero es necesario reiterarlos. Decíamos que, en esas escuelas:

- Niños, niñas y jóvenes constituyen el centro del proceso educativo.
- Las conducciones asumen posicionamientos políticos y pedagógicos contrahegemónicos y generan saberes en tal sentido.
- Construyen otro tipo de culturas institucionales.

- Educan teniendo en cuenta los contextos, las problemáticas territoriales, el deseo de sus estudiantes, y, por ello, articulan con organizaciones de la comunidad.
- Son escuelas que utilizan la creatividad para correr la línea de lo posible.
- Forman colectivos docentes con un alto compromiso.
- Apuestan a la esperanza.
- Conciben a la educación como un hecho político que requiere de objetivos claros.
- Buscan generar cambios en la organización del trabajo.

Buscamos destacar en este eje la importancia de la relación y/o participación de la escuela en las redes comunitarias. En principio, porque contribuye a aliviar cuestiones como la violencia, el hambre, la marginalidad, etc., y porque, como lo dijéramos anteriormente, posibilita un abordaje más integral de las/os estudiantes en tanto sujetos, teniendo en cuenta las limitaciones de la escuela dada su conformación histórica.

No obstante, y a pesar de que consideramos necesaria dicha vinculación, la misma dependerá del marco pedagógico, de la cultura institucional, con que la escuela cuente. Para aquellas escuelas que consideran beneficioso formar parte del entramado de una red, es necesario que se formulen algunas preguntas a los efectos de evitar el fracaso de la articulación:

- **qué problema necesita satisfacer la escuela:** ver si la escuela lo puede satisfacer por sí misma o si realmente necesita de otras organizaciones.
- **si existen instituciones en la red que puedan satisfacer las demandas:** dado que si bien las redes tienen un carácter heterogéneo, son limitadas en su conformación. Aunque vale aclarar que las redes, más allá de las instituciones que las conforman, tienen una política expansiva que trasciende muchas veces las especificidades de sus miembros.
- **si esto es una posibilidad de solución o representa una sobrecarga laboral:** porque, en realidad, formar parte de una red demanda un tipo de trabajo que, en primera instancia puede resultar excesivo, pero que, con la obtención de resultados, adquiere otra dimensión.

También es posible pensar que los y las estudiantes, en la medida que su edad se los permite, suelen ser un lazo que trama la urdimbre de relaciones entre las escuelas y las distintas realidades del barrio y/o de sus familias. ¿Cuántas veces hemos escuchado decir que a los/as estudiantes no les interesa

nada, que no se comprometen con sus tareas? En la mayoría de esas afirmaciones evitamos preguntarnos también cuán interesantes son las propuestas que les ofrecemos las/os docentes que generan que los/as alumnos/as se muestran desinteresados/as o cuán valioso sería para ellos/as comprometerse con aquello que imponemos como tarea.

Lo más grave es que nos privamos de saber qué otras cosas sí les interesan a nuestras/os estudiantes, las/os que fuera de la escuela tejen relaciones amorosas, solidarias y comprometidas con otras/os. Las/os docentes desconocemos que chicos y chicas colaboran con merenderos y comedores barriales; practican o enseñan algún deporte en la sociedad de fomento; arman jornadas de juego o participan de ellas; colaboran con la organización familiar cuidando hermanos, cocinando o arreglando la casa; tienen un Plan Argentina Trabaja y cavan zanjas o pintan escuelas; arman jardines maternales en sus propias casas para solucionar el problema de madres trabajadoras; organizan, cantan o bailan en las murgas de la comunidad; asisten a marchas contra la represión institucional; organizan búsquedas de chicas/os perdidas/os o secuestradas/os; acompañan a madres y padres en los reclamos por condiciones de vida más digna o por reclamo de más y mejores alimentos; colaboran en huertas familiares o barriales, etcétera.

Pareciera que esas personas que desarrollan estas u otras acciones no son las/os mismas/os que recibimos diariamente en nuestras aulas.

Algo se debe revisar acerca del modo en que miramos a las/os destinatarias/os de nuestro trabajo, y será responsabilidad primordial de los equipos directivos guiar al cuerpo docente para hacer visibles estas marcas de época, para lograr prácticas más humanas, cada vez más respetuosas de nuestros/as estudiantes y más potentes a la hora de enseñar.

Tareas de extensión

Hay escuelas que articulan con distintas universidades, hay otras que articulan con comedores comunitarios. Y hay otras que articulan con ambas dado que ninguna de las articulaciones son excluyentes.

Hay escuelas donde funcionan orquestas de algún programa socioeducativo y permiten la participaciones de niños/as o jóvenes del barrio independientemente sean alumnos/as de la escuela.

Hay escuelas que articulan con Centros de Salud, Radios Comunitarias, Centros Culturales, Bibliotecas Barriales, sólo por nombrar algunas organizaciones. En algunos casos por acuerdo entre instituciones y en otros como parte integrante de una Red de Cooperación ya conformada.

La articulación con los Centros de Salud genera distintas posibilidades, desde la formación de agentes sanitarias/os encargadas/os de monitorear la salud de la comunidad, hasta el seguimiento de los embarazos de las alumnas madres. Desde la posibilidad de generar instancias de intercambio de información que suelen resultar instancias de formación, hasta acordar un plan de vacunación.

Las radios comunitarias adquieren mayor relevancia según los contextos. Las radios de zonas rurales suelen ser muy potentes por lo vinculante. Las radios comunitarias permiten una forma de expresión que a la postre despiertan el interés de los y las estudiantes que transitan por ellas. Un programa radial, es el resultado del trabajo de distintas personas (productores, locutores, operadores...) por lo que, una vez conocido el medio, las posibilidades laborales son diversas.

Los Centros Culturales suelen acercar sus producciones a las escuelas. No obstante, no es menos válido que los y las estudiantes se acerquen a ellos. Algo similar sucede con las Bibliotecas.

Pero las instituciones/organizaciones con las cuales articular dependerán también del mayor grado de inclusión se pretenda. Hay escuelas secundarias que establecen vínculos estrechos con Hospitales Psiquiátricos, con Centros destinados a abordar jóvenes en situación de consumos problemáticos, o con distintos actores judiciales.

La escuela deberá hacer de todo entramado, una instancia de aprendizaje. Si cada institución realiza un aporte específico, la escuela es la encargada de dotarlo de sentido.

Docentes en situaciones extremas

En general, cuando analizamos la realidad escolar, solemos tener una mirada citadina, la de aquello que ocurre en los centros urbanos o, a lo sumo, en sus conurbanos, en sus periferias cercanas. Sin

embargo, más allá de estas representaciones que habitualmente portamos, existen otros modos de hacer escuela en condiciones de vulnerabilidad más aguda.

Hay escuelas que son la última y única presencia del Estado en la vida de esas comunidades y sus niñas y niños. Allí hay maestras y maestros que suelen quedar atrapadas/os en escuelas de islas, porque el río sube inesperadamente y sin avisar; docentes que viven en las escuelas rurales, porque estas se encuentran tan alejadas de sus hogares que les sería imposible ir y volver diariamente; las/os hay también que suben los cerros a lomo de mula para asistir a escuelas donde un grupo de niños y niñas esperan que se les enseñe con dedicación, paciencia y alegría; hay maestras/os y profesoras/os que trabajan en hospitales enseñándoles a niños/as que, en algunos casos, tienen escasa expectativa de vida, y saben que quizás un día llegarán para dar su clase y descubrirán que su alumna/o ha partido.

Es necesario visibilizar estos modos de hacer docencia, ponerlos en la trama de aquellos/as que construyen saberes que devienen en la constitución de ciudadanos y ciudadanas que serán más felices y, más tarde, harán su aporte para engrandecer la Nación.

Una historia real de articulación a modo de cierre

Una escuela de un barrio de la Boca de la Ciudad de Buenos Aires forma parte de una red barrial. Jóvenes que realizan tareas en distintas organizaciones de la red asisten a esa escuela.

La red proveyó a la escuela de tarjetas para la carga de celulares de los alumnos durante el período de pandemia. También de algunos medicamentos.

Hacia fines de diciembre de 2020, con las precauciones protocolares del caso, una organización propuso una “muraleada”. La escuela consideró que era necesario repintar los murales exteriores del edificio escolar. A las organizaciones de “muraleros” y “muralistas” que integran la red se sumaron otras para realizar el trabajo (el carácter expansivo antes mencionado). Docentes de la escuela formaron parte de un colectivo que acordó motivos, diseños, etc. La actividad demandó un fin de semana.

El día domingo la conducción de la escuela decidió hacer una entrega simbólica de diplomas en la vereda e invitó a las organizaciones a “decir su palabra”. Por ese entonces, las presiones de las autoridades para que las escuelas realicen un acto simbólico de cierre de ciclo, eran muy fuertes. Este acto se concibió desde la escuela, como una respuesta pedagógica-política a una demanda que si bien se presentaba como pedagógica, privilegiaba el efecto político de la acción a partir de su instalación mediática.

Una de las instituciones organizó una choripaneada.

Desde la escuela se entregó a los alumnos un “budín” (producto de las colectas que hacían los docentes para incrementar las bolsas de alimentos que entregaba el gobierno local) y una poesía, La Ciudad Habitable de Natalia Carrizo, que fue leída por el director para todos los presentes.

La poesía comenzaba diciendo:

Resista. Exista. Encuentre entre sus afectos la ciudad habitable.

Organice la solidaridad. Cuide a los suyos, teja redes. Comparta el plato de comida cuando falte.

Abrace y contenga. Déjese abrazar y pídale cuando haga falta.

Lo quieren quebrado. Lo quieren asumiéndose imposible. Lo quieren muerto por dentro y esclavo.

Grite cuando haga falta, mascullar hace mal al alma y a los dientes.

Renuncie a la resignación. Anuncie la exasperación. Contagie.

Camine un poco más pero elija siempre a los propios, cada cual merece el jugo de los trapos que no lava. Esto es parte de la justicia.

No practique la empatía con los canallas, puede convertirse en uno de ellos.

A la estética, ética.

Esquive la anestesia general.

Diviértase, pero no se entretenga.

Ria como una espada. Sueñe como un escudo.

Practique la memoria del futuro haciéndose presente.

A la supervivencia, vivencia. Avive la llama.

No se acostumbre.

...

El director, antes de la lectura de la poesía, trató de contextualizar todo lo que estaba sucediendo e iba a suceder en ese acto escolar y a la vez comunitario. Para ello, partió de un texto de Michel Serres. Consideró que, teatralización mediante con el vicedirector, podía ayudar a comprender, en parte, la intencionalidad del encuentro. El texto decía:

Si usted tiene un pan y yo tengo un euro, y yo voy y le compro el pan, yo tendré un pan y usted un euro, y verá un equilibrio en ese intercambio, esto es, A tiene un euro y B tiene pan, y a la inversa, B tiene el pan y A el euro. Este es, pues, un equilibrio perfecto. Pero si usted tiene un soneto de Verlaine, o el teorema de Pitágoras, y yo no tengo nada, y usted me los enseña, al final de ese intercambio yo tendré el soneto y el teorema, pero usted los habrá conservado. En el primer caso, hay equilibrio. Eso es mercancía. En el segundo, hay crecimiento. Eso es cultura.

Un vecino, casi en situación de indigencia, presencié todo el acto. Cuando estaba llegando a su fin, se acercó al director. Una profesora le advirtió la presencia del vecino y le indicó que le entregara un budín. Antes que el director lo hiciera, el vecino le dijo: “no vengo por el budín, quiero una copia de la poesía”.

De esa forma, todo lo dicho y todo lo hecho, adquiriría sentido.

Actividades



Actividad 1 (para conversar en un encuentro sincrónico)

Después de leer el relato desarrolle las distintas miradas que se ponen en juego en relación a las necesidades de la comunidad. Fundamente para compartir en el encuentro sincrónico.

Una pequeña y significativa historia personal:

Cuando cursaba 5º grado en la escuela José Jacinto Berrutti, en el barrio de La Boca, tenía como maestro a Daniel Demárcico. Usaba pantalones Oxford con pliegues de otro color en la campana, pelo largo, anillos, corbatas de fondo negro con palmeras rojas, verdes o amarillas y, además, nos pasaba música. Era el año 1970.

Un día el director nos impuso como condición para el ingreso a la escuela, usar corbata. El director era médico y solía ser muy estricto llegado el momento de hacer cumplir las normativas.

Mi viejo un año antes se había ido de mi casa (antes no había separación, la costumbre era irse sin más) y mi vieja hacía limpieza en casa de familia para parar la olla. Salía del conventillo donde vivíamos para ir a limpiar, en algunos casos, otros conventillos. En relación con la demanda de la escuela me dijo que en cuanto pudiera me compraría una corbata.

Esta cuestión había sacudido a muchas familias que tuvieron que conseguir una prenda puramente decorativa que no se utilizaba en absoluto en el barrio.

En una de sus recorridas para supervisar el uso de las mismas, el director observó que era el único que no había cumplido con su requerimiento, y no dudó en decir que si no traía una corbata, sería sancionado junto con mis compañeros. Uno de ellos me lo recrimina: “por tu culpa la vamos a pagar todos”. Le contesté que mi vieja no me la había podido comprar porque no tenía plata. Decidí no comentarlo en casa. Por lo que al día siguiente volví a la escuela sin corbata.

Cuando terminaba la clase, el maestro me dijo que me quedara. Pensé: “a falta del director, ahora voy a tener que soportar al maestro”. Me quedé. Sacó dos cajas de su portafolio: y me dijo:

– Espero que tu mamá no lo tome a mal, pero decile que yo también pasé momentos en mi vida en que no podía comprar corbatas.

Y me pidió que abra los paquetes. Eran dos corbatas iguales a las que él usaba; de fondo negro con hojas de palmeras rojas, la más sobria, y la otra también con fondo negro, pero con hojas de palmeras amarillas. En mis últimos dos años de primaria, las alterné con orgullo junto con mis pantalones gastados y mis humildes camisas a las que mi vieja cada tanto les mandaba a dar vuelta el cuello.

No fue por este hecho que elegí ser docente, pero sí fue el que me marcó en la elección de la manera en que debía hacerlo y en la decisión de hacia dónde orientar la escuela que hoy dirijo.

Vaya mi reconocimiento, a manera de pequeño homenaje, a Daniel, a quien volví a ver 30 años después de haber terminado la primaria, en una marcha en defensa a la educación pública.



Actividad 2 “Trabajo Integrador Final” (Individual, para enviar a su tutor/a)

Trabajo de Integración Final (TIF)

Luego de haber leído la clase y la bibliografía obligatoria del encuentro 4, se realizará **un texto unificado** (trabajo de integración final) que recupere, ordene y amplíe lo producido con anterioridad.

Los títulos de cada bloque serán nuevos para evitar similitudes con los trabajos finales realizados por el resto de quienes compartieron el trabajo grupal del encuentro 3. **En la elaboración de este documento, los títulos de cada bloque oficiarán como subtítulos.**

El TIF deberá incluir en su recorrido alguna/s temática/s de cada unidad. Si bien se podrán utilizar citas de autor/a, esta será la única posibilidad de transcripción textual. Será inadmisibles el uso de la técnica del ‘corto y pego’ para el resto del trabajo producido. El texto será **individual y escrito especialmente** para este recorrido.

Se podrán utilizar hasta un **máximo de tres citas de autor/a** que acompañen y refuercen el texto propio. Cada cita transcrita tendrá una extensión máxima de **cuatro renglones**, estará entrecomillada y llevará su correspondiente referencia a pie de página.

El texto tendrá una extensión de **cuatro o cinco carillas** escritas en fuente y tamaño regulares (fuente: Arial, Times New Roman, Montserrat, Cantarell o Calibri, y en tamaño 12).

Las referencias a pie de página respetarán las normas APA que establecen cómo se cita correctamente. Estas normas contemplan varios modos de hacerlo de acuerdo al tipo de texto a citar. Usaremos el siguiente estilo:

Apellido, nombre o inicial de/a autor. (año). “Título del capítulo o artículo”. Título del libro, periódico o revista donde fue publicado. Editorial. Lugar de edición.

Ejemplo:

Antelo, Estanislao (2003) “Tarea es lo que hay”. En: *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Inés Dussel–Silvia Finocchio (comps.). Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Si se tratara de un material disponible en la web, se agregará la frase Disponible en: (y se copiará el enlace correspondiente)

Ejemplo:

Hargreaves, Andy. (2020). Los docentes deben liderar la respuesta de las escuelas durante la pandemia de covid-19. TES. Reino Unido. Disponible en: <https://www.tes.com/news/teachers-must-lead-schools-response-covid-19>

Material de lectura

Bibliografía obligatoria

- Kaplan, Carina (2006) “La inclusión como posibilidad” Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 1° ed. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf>
- Krichesky, Marcelo. (Coord.) (2006) “Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa” Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. 1° ed. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005385.pdf>
- Siede, Isabelino. (2007) “El sentido político de la tarea docente”. En: *La educación política. Ensayos sobre ética y política en la escuela*. Buenos Aires: Paidós. Disponible en: https://ensvsvdolores-cba.infod.edu.ar/sitio/seminario-el-oficio-de-ensenar/upload/Isabelino_Siede_-_La_educacion_politica_1.pdf

Bibliografía ampliatoria

- Cabeda, Luis (2003). “Para coparte”. En: *Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Dussel, I y Finocchio, S. (compiladoras). Buenos Aires: Fondo de cultura económica. Disponible en: <https://lajosemartibrown.files.wordpress.com/2017/08/luis-cabeda-capitulo->

[10-para-coparte-en-enseniar-hoy-una-introduccion-a-la-educacion-en-tiempos-de-crisis-compiladoras-dussel-y-finocchio.pdf](#)

- Colectivo Escuela-familia-comunidad. (2019) “La conformación de redes como modo de vincular escuelas, familia y comunidad”. S/ datos. Disponible en: <https://es.slideshare.net/escuelafamiliacomunidad/la-conformacin-de-redes-como-modo-de-vincular-escuela-familia-y-comunidad>
- Loyola, Claudia (s/a). “La gestión institucional en espacios educativos para la primera infancia: activar la construcción de sensibilidades y socialidades”. En: *Voces en el Fénix*. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1FgC7HVIFIk6We5U_sspsbaVGaID7ekEy/view?usp=sharing
- Ministerio de Educación. “Informe sobre el desarrollo de las líneas de Trabajo 2003 – 2015”. Modalidad Educación en Contextos de Encierro. Apartado 3.1. (pág 17 a 45) https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_argentina_0891.pdf
- Ministerio de Educación (s/f) “Dirección Nacional de políticas socioeducativas: apoyo y acompañamiento socioeducativo para la infancia, la adolescencia y la juventud”. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005920.pdf>
- Ramón, Cintia. (2019) “El trabajo docente en Espacios sociales rurales. Diálogos necesarios. Trabajo final del curso de formación de directivos”. CTERA. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1JTWHyb1vCyytTUjQ59dwvSEv-aBxLXxA/view?usp=sharing>

Bibliografía de referencia

- Di Leo, Pablo. (2017). Las identidades y legitimidades escolares. Cap. 3. En: *Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria*. Secretaría de educación. Instituto de Investigaciones pedagógicas “Marina Vilte”. CABA: CTERA.
- Dussel, Enrique. (2016). Sin una descolonización del pensamiento no hay revolución. En: *Languana.tv* (Clodovaldo Hernández). Disponible en: <http://albaciudad.org/2016/10/enrique-dussel-sin-una-descolonizacion-del-pensamiento-no-hay-revolucion/>

- Gomes Da Costa, Antonio (1995). “Pedagogía de la presencia” (Introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades). Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- Martínez, Marcela. (2014). Cómo vivir juntos (La pregunta de la escuela contemporánea). Villa María, Córdoba: Editorial Universitaria Villa María.
- McLaren, P. (1994). Pedagogía crítica, resistencia y la producción de deseo. Buenos Aires: Aique Cuadernos. Instituto de Estudios y Acción Social.
- Pennac, Daniel. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Literatura Random House.
- Sartore, Marta y otras. (2011). “Autorizados a enseñar” (Diálogos y relatos acerca de la autoridad de los docentes). Buenos Aires: Ediciones CTERA.
- Suárez, D.I.; Ochoa de la Fuente, L. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Thisted, Sofía. (2015). Escuelas y familias. Pensar las relaciones en perspectivas interculturales críticas. En: *Revista Nuestra idea*. Santa Fe: AMSAFE.

Créditos

Autor/es: REBECCHI, Néstor.

Cómo citar este texto:

REBECCHI, N. (2021). Clase Nro. 4: La escuela y la formación de redes. El trabajo docente de los equipos directivos. 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/)