

# **Programa Fortalecimiento del Rol Supervisivo del Inspector**

---

**DOCUMENTO DE TRABAJO N° 4/15**

**Noviembre de 2015**

**Documento de trabajo dirigido a inspectores jefes regionales,  
inspectores jefes distritales, inspectores areales,  
directivos y docentes de CEC, integrantes de los EOE, EID y EDI.**

BUENOS AIRES EDUCACIÓN

**BA**

## Índice

Introducción .....	3
El trabajo del inspector. Algunas definiciones .....	4
El inspector y el rol pedagógico de su tarea .....	6
El inspector y la trama de relaciones .....	9
El inspector y las políticas de cuidado .....	12
Un traje conocido. “El inspector de las mil manos” .....	13
Políticas de cuidado e implicación .....	14
Cuidado, placer y sufrimiento en el trabajo .....	12
A modo de cierre .....	16
Bibliografía .....	17

# Introducción

---

“Nuestra intervención debe tener la forma de una presencia que colabora para que se interroge lo cotidiano”. Ardoino

La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social ha considerado históricamente entre sus líneas de trabajo la capacitación de los inspectores y/o los integrantes de las distintas estructuras territoriales como política medular para el cumplimiento de su misión. Recreando el valor de los espacios de fortalecimiento, recogiendo las experiencias previas, durante el ciclo lectivo 2015 se desarrolló el “Programa de Fortalecimiento del Rol del Inspector de Enseñanza desde la dimensión técnico pedagógica” con la intencionalidad de consolidar este propósito.

El Programa se desarrolló a partir de los siguientes objetivos:

- Fortalecer el rol del inspector con énfasis en el proceso de supervisión de las distintas estructuras territoriales.
- Contribuir al desarrollo estratégico de la función supervisiva.

El presente documento rescata el recorrido realizado en los encuentros con los inspectores de nuestra Modalidad en las Regiones Educativas 1, 4, 8, 9, 12, 13 17, 18, 21, 22, 23 y 24 sabiendo que la sistematización de una experiencia implica siempre un recorte de la riqueza de lo que allí se despliega.

El trabajo del inspector fue el foco de indagación, especialmente en sus apoyos, mandatos y supuestos. Como se plantea en el documento del programa, el “plan” del supervisor (en la polisemia del concepto) fue la vía privilegiada por donde reconocer y recrear motivos y estrategias de intervención. Apoyados en esta experiencia colectiva nos permitimos mirar la intervención del inspector apostando a poner en diálogo tradiciones y desafíos.

La propuesta de fortalecimiento puso el foco en aspectos delimitados de la experiencia, para que, sin restarle complejidad a la tarea, se pudiera construir un espacio donde detenerse y hacerle lugar a nuevas “lecturas”. Esta focalización fue ordenada en tres ejes: el rol del inspector como enseñante, las políticas de cuidado y la trama de relaciones de la práctica supervisiva.

En este marco, este documento recoge sólo “en alguna medida” la experiencia llevada a cabo. Esperamos que sea reflejo del tránsito realizado y que resulte significativo para aquellos que se asoman sólo a través de su lectura.

En la creencia firme del valor de los espacios de fortalecimiento, tomamos la voz del maestro Paulo Freire para afirmar que “no hay diálogo si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer, de crear y recrear”.

## **El trabajo del inspector. Algunas definiciones**

El inspector de enseñanza despliega una multiplicidad de acciones, integradas en funciones que hacen a la asunción de un rol prescripto dentro del sistema educativo. En el desempeño real se nutre de variedad de conocimientos, de representaciones, de experiencias previas, de aprendizajes en circuitos educativos formales y también (podríamos decir especialmente) de aquellos construidos en espacios informales de acceso a diversos saberes teóricos e instrumentales.

En este marco podemos hablar del oficio del inspector en tanto hay una actividad habitual que es aprendida a través de la experiencia y por el trabajo directo sobre el objeto de intervención.

El término “oficio” remite en un sentido al desempeño de una acción automatizada, no pensada, de carácter estrictamente manual, y en otro a la experticia, a la capacidad y conocimiento que tiene el sujeto de su labor, de la profesión que desempeña. La multiplicidad de saberes académicos que portan quienes desempeñan el rol de inspector, necesariamente deberán resignificarse hacia otras dimensiones e integrarse junto con otros conocimientos para hacer posible la constitución de dicho oficio.

En el marco del Programa de Fortalecimiento del Rol del Inspector de Enseñanza, uno de los propósitos se vinculó con la necesidad de analizar, reflexionar y poner en común las distintas concepciones, algunas asumidas explícitamente y otras sustentadas de un modo menos reflexivo, que están en la base del desempeño del oficio del inspector de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, de esa experticia puesta en acto en sus diversos espacios de trabajo.

“Ser responsables en el territorio de viabilizar la política educativa; visitar las escuelas; supervisar los CEC; supervisar la tarea de los Equipos de Orientación Escolar; intervenir en situaciones de conflicto; atender situaciones concretas de vulneración de derechos; ser parte del trabajo intersectorial con vistas a garantizar el acceso al derecho a la educación”;

y así se podrían seguir enunciando propósitos, tareas, desafíos que orientan el “hacer supervisivo” de un inspector de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Visualizar al inspector inmerso en cada una de estas situaciones, con sus actores y contextos diversos, a partir de su propia narración, refiere a nuestro entender a la oposición que Dejours plantea del concepto “tarea”, en tanto la ejecución de un trabajo prescripto, a la “actividad del trabajo”, que implica efectuar una serie de actividades que siempre desafían algún precepto o marco administrativo.

Podría agregarse que en el caso de la actividad del trabajo del supervisor no todos sus procedimientos se encuentran prescritos, si bien existen orientaciones generales y un cuerpo normativo marco, creemos que más que desafiar lo estrictamente prescripto, el inspector debe resignificar, integrar, articular, recrear saberes teóricos y metodológicos y de este modo enfrentar lo no normado. Este trabajo implica hacerle frente a lo que este autor denomina “lo real del trabajo”, en tanto aquello de la realidad del trabajo que escapa a todo cálculo preestablecido y que, para ser resuelto, moviliza a todo el cuerpo y a todo el psiquismo: “lo real se define como aquello que resiste a los conocimientos, los saberes, los saberes-hacer y, globalmente, al control”.

“Frente a la resistencia de lo real del trabajo el sujeto puede, si las condiciones se prestan a ello, desplegar esfuerzos de imaginación y demostrar ingenio para alcanzar los objetivos fijados por la organización prescrita del trabajo. Ahora bien, el ingenio, la imaginación, la creatividad y la iniciativa, implican, de facto, faltar al reglamento, a los procedimientos y a las prescripciones. En otras palabras, la movilización de estas cualidades, aun cuando sea para hacer bien las cosas, implica la transgresión”.

Así, el sujeto se encuentra inmerso en un desfase irreductible entre la organización prescrita del trabajo y la organización real del trabajo. Esta condición es el Trabajo Vivo. Es en este “trabajo vivo” donde se visibiliza “la subjetividad” del supervisor con toda su historia, sus certezas, dudas y expectativas, intentando enlazar las condiciones contextuales con lo prescripto por la ley, confiando en el poder restituyente de la educación, esforzándose para gestar las condiciones educativas en cada ámbito de la intervención.

Desde el Programa de Fortalecimiento se promovió un espacio en el que fuera posible pensar el “trabajo vivo” del inspector, de manera de hacer visibles las marcas, regularidades, atributos, en los tres ejes que de antemano se fijaron al definir las líneas directrices: Rol pedagógico- Políticas de Cuidado-Trama de Relaciones.

# El inspector y el rol pedagógico de su tarea

---

## Un interrogante orienta este eje: ¿cuándo enseña el inspector?

Al poner la mirada en el rol pedagógico del inspector, nos preguntamos específicamente cómo ingresa al plan supervisivo la necesidad o expectativa de dejar capacidad instalada, de construir a partir de la intervención en los distintos escenarios, un saldo educativo que resulte una valía para el otro.

Entendemos que una pluralidad de sentidos y demandas van dando forma y diseñando el quehacer profesional del inspector. Este diseño, en la complejidad de nuestra época, está atravesado entre otras cuestiones por la debilidad/desafío de las operaciones políticas estructurantes y la imposibilidad de retorno a una operación pedagógica singular y uniforme.

Nos referimos con ello a la fragilidad de los marcos que sostienen la función pedagógica, especialmente cuando esta función debe desarrollarse frente a una pluralidad de sentidos y de prácticas, de motivos y urgencias, que parecen amenazarla y que requieren de un esfuerzo de construcción adicional para otorgarle legitimidad.

Decimos en este sentido que el plural desafía el sentido de la tarea pedagógica del inspector. En palabras de un inspector: “hacer un paso atrás y mirarse en la intervención, pensar en cuántas veces solo respondo a la demanda y en cuántas de ellas dejo marcas, puedo enseñar, dejo algo instalado que perdura después de la visita”.

El inspector en su intervención se propone abrir intersticios, pensar los obstáculos, reconocer posibilidades en (y de) cada situación educativa. Una tarea que implica necesariamente asumir la autoridad pedagógica. En el trabajo con los supervisores se abrió una reflexión en torno a la autoridad pedagógica en la complejidad de los contextos actuales y en tanto condición de posibilidad del ejercicio del rol pedagógico. Existen diferentes representaciones sobre autoridad que devienen, entre otros, de los diferentes lugares que ocupamos en la gestión de lo educativo.

Según Graciela Favilli: “no hay quien no tenga opinión sobre la cuestión de la autoridad porque no hay quien no tenga relación con ella. No hay quien no sea, de algún modo, autoridad y no hay quien no se someta a otras autoridades. No hay quien no la padezca, ni quien no descansa en ella”. (Favilli, 2007)

Como planteamos con anterioridad, hablar de autoridad pedagógica hoy nos remite a una construcción entre la función, el rol y la persona que en tiempos de liquidez (en términos de Bauman) se caracteriza por:

- El poder es cada vez más móvil, cambiante y evasivo.
- El nosotros aparece como un “conglomerado de yos”.
- El placer tensiona más que el deber.
- Se convierten en públicos los temas privados.
- Se vive una vertiginosa carrera por el consumo y las soluciones rápidas.

Estas características, en tanto condiciones de época, atraviesan el ejercicio de la función y nos imponen la tarea de creación y recreación del rol. Es interesante traer aquí una reflexión más de una colega, quien refiere: “qué importante pensar en este disparador: ¿qué me implica hacerse cargo del cargo?”. “Hacerse cargo del cargo”. Ocuparse de diseñar y operar las situaciones y los contextos en los que despliega la labor el inspector, lo que remite a enmarcar la labor cotidiana, en la gestión.

La gestión se define como un “conjunto de procesos de decisión, negociación y acción comprometidos en la puesta en práctica del proceso educativo, en el espacio de la escuela, por parte de los agentes que en él participan” (Fierro, C; Fortoul, B; y Rosas, L; 1999). Si la autoridad se construye en torno a la gestión del inspector, es posible preguntarse si el rol pedagógico del inspector es un término de su gestión o si por el contrario, gestionar y educar son aspectos no integrables.

Veamos entonces cuáles son los desafíos de la gestión del inspector. Planteamos inicialmente dos grandes desafíos:

### 1. La capacidad de respuesta del inspector.

En el marco de un dispositivo de intervención surge a partir de tres acciones básicas del inspector:

- Ver -darse cuenta- del problema, el que abre su campo de intervención para y con los supervisantes.
- Escuchar - comprender y contextualizar, operaciones nodales que abren e invitan a un espacio de confianza, donde analizar para elaborar los dispositivos de intervención, en una operación comunitaria vinculante.
- Actuar, intervenir en un sentido estricto.

## 2. La capacidad de oferta.

La gestión del inspector no solo debe tener potencial de reacción ante la demanda, ante la situación de complejidad en la escena escolar, o tras la lectura de las recurrencias; sino que debe imbuirse de la capacidad de oferta: proponer alternativas de intervención, las que surjan en la construcción dialógica con los supervisantes.

En el límite de ambos es posible pensar la inclusión de una tarea pedagógica, en la medida que tanto la respuesta como la oferta integren, en su diseño, herramientas, momentos, acciones que permitan que el otro se implique desde su condición de aprendiente y no solo como sujeto del problema o como activo participante de su resolución.

Esto supone mucho más que definir la situación problemática desde la que se demanda, o establecer la oferta en torno a la caracterización que cada quien establezca de su campo de trabajo, sino que requiere identificar las condiciones que hacen que nuestro interlocutor pueda situarse en la escena en un diálogo que la exceda.

Creemos que una condición necesaria para desplegar la función pedagógica es que la intervención incluya la posibilidad de trascender el acontecimiento. Tal como plantean algunos autores, "convertir un acontecimiento en experiencia", lo que conlleva la posibilidad de narrar, de transformar en historia lo sucedido, de interrumpir o incomodar los significados habituales, para encontrar nuevos sentidos. El saber de la experiencia tiene forma narrativa, es así como se releva el saber que está apegado al acontecer de las cosas.

Podríamos decir entonces que se hace necesario que la gestión del inspector pueda desplegar propósitos y herramientas que permitan salirse de las escenas cotidianas y construir desde fuera de ellas una reflexión productiva sobre la tarea singular y colectiva.

Todo ello permitirá inaugurar campos de intervención no percibidos, transformar la demanda en nuevas preguntas que muten la queja y alimenten el potencial productivo. Lo expresa con claridad una colega participante: "si nos quedamos atrapados en la inmediatez de la demanda a la que respondemos actuando, dejamos de preguntarnos por las formas de intervención, perdemos la intencionalidad pedagógica, miramos lo inmediato, perdemos perspectiva".

Finalmente, consolidar un vínculo pedagógico con los destinatarios de la tarea supervisiva es una oportunidad para el inspector en la medida que pueda sostenerse en una autoridad democrática sin dilución de las funciones que ejerce.



## El inspector y la trama de relaciones

---

“Toda labor es co-labor. Es decir, trabajo no sólo compartido sino hablado entre varios”. Paul Ricoeur

Los modos del quehacer propio del inspector se despliegan necesariamente en un escenario de interacción, y si bien dichos escenarios constituyen un propio objeto de trabajo para el supervisor de la modalidad, suelen resultar muchas veces opacos a la indagación o invisibilizados por la tradición, por los discursos circulantes y especialmente por la vivencia de urgencia en el ejercicio de la función (que fue una marca constante de la experiencia) que no solo parece barrer con la posibilidad de demora en la intervención, sino que proyecta sobre ella una sombra.

El opacamiento de esas relaciones que son el soporte de cualquier intervención hace que quienes trabajen en ellas lo consideren más como telón de fondo de sus intervenciones y menos como un objeto preciso sobre el que hay que desplegar anticipaciones, caracterizaciones, relevamientos, etcétera.

Los vínculos en el trabajo, los modos en que habitamos esos vínculos, posicionan a los actores en sus roles diversos, en un modo particular de ejercicio de esa función.

En los escenarios de interacción se despliegan múltiples tensiones. Algunas de las que han sido identificadas en el proceso de trabajo del programa de fortalecimiento están vinculadas a:

- La dificultad para el entramado desde una posición de horizontalidad con el otro de la intervención. Tensión en la horizontalidad/verticalidad.
- El pasaje del encuentro con otro a la construcción de la trama. La confianza.
- La complejidad de las relaciones de poder en la trama.
- La irrupción de situaciones no previstas en las distintas articulaciones, en el trabajo intersectorial interdistrital, etcétera.
- Posicionamientos que fortalecen o debilitan el lugar que el inspector ocupa en las redes, límites y posibilidades.

Si reflexionamos sobre estas cuestiones, se puede observar:

1.

Por una parte, algunas de ellas remiten más a la construcción de la interacción y a las condiciones que posibilitan ese proceso, que a la dificultad para atravesarlas. Los

inspectores de la modalidad han construido saberes y herramientas que les permiten recorrer los espacios colectivos con cierta comodidad y diseñar *in situ* estrategias para alcanzar los fines propuestos. En este sentido hay un registro muy claro respecto a la importancia de los vínculos como condición para la intervención.

Ahora bien, el trabajo sobre esa trama a veces resulta más un tejido invisible que una planificación consciente. Tal como plantea Carlos Matus, planificar es ampliar el propio grado de libertad. Con relación a lo que nos ocupa, hay una diferencia entre navegar con mayor o menor expertez los campos de interacción, escenarios colectivos y/o tramas, a la posibilidad de planear, de diseñar la promoción de estos espacios, la capacidad de seleccionar recursos para dotarlos de potencia y transferir herramientas de negociación para hacerlos productivos.

El método con que se gestionan los espacios colectivos, con que se abordan las vicisitudes y malestares que la diversidad de intereses y posiciones acarrea, los modos en que se considera la tarea colectiva, las intervenciones sobre los márgenes de la productividad/improductividad, son un claro reflejo del posicionamiento que tiene un supervisor respecto al valor de esa construcción y las expectativas que tiene sobre sus alcances. Aún cuando se apuesta a un devenir espontaneísta de los espacios colectivos, se refleja un modo de pensar lo vincular.

El inspector, como dijimos, está inmerso en una trama de relaciones, de interacciones cotidianas con los docentes, con los equipos de orientación, con los equipos interdisciplinarios distritales, con los otros inspectores, con los superiores jerárquicos, con los actores de otros sectores gubernamentales y de la comunidad, entre otros. Hablar de la trama de relaciones del supervisor implica reconocer todas las articulaciones y dinámicas de relaciones implicadas en su campo de trabajo, y los modos concretos con los que se posiciona en dicho espacio.

Anticiparlos, reconocerlos en su complejidad, revisar los modos de habitarlos ayudará a construir mejores condiciones y a mitigar las ataduras que muchas veces nos deparan. Por lo tanto, creemos que la modalidad que asume la gestión del inspector de estos espacios y la configuración de ese entramado incidirá en las posibilidades efectivas de sus intervenciones, las que serán más o menos potentes en la capacidad para incidir en las condiciones de la inclusión real y con aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes de la Provincia de Buenos Aires.

2.

Por otro lado, en las tensiones señaladas aparece la cuestión de la horizontalidad/verticalidad, especialmente en el desarrollo de redes que involucran agentes diversos atravesados por vínculos no prescriptos y donde la jerarquía deja paso a la heterarquía.

Algo interesante para compartir respecto a ello refiere a la necesidad de dimensionar en la gestión tanto el horizonte hacia donde caminan esos espacios, como la conjugación de intereses propios y ajenos en pos de alcanzar algún producto posible.

Aquí se conjuga necesariamente el tema del poder. El trabajo sobre esta cuestión nos lleva a plantear la importancia de comprender la dinámica de las relaciones de poder y su movilidad en contextos tan cambiantes como los que atravesamos. En este sentido cobra valor la cuestión del planeamiento estratégico en la medida que permite evaluar viabilidades y tiempos en el juego de actores que comprenden estos espacios.

Allí también se juega cómo la formación disciplinar, en tanto piso de toda intervención, conjuga con otros saberes, sujetos, experiencias, perspectivas, desafíos inagotables para el rol.

A modo de cierre recuperamos una cita del Dr. Emiliano Galende:

Tendemos a creernos especialistas de lo nuestro, a construir saberes, conocimientos que nos permiten hacer ciertas intervenciones prácticas. Estamos mucho más preparados para el caso de casos, para situaciones particulares de atender a alguien. No estamos muy formados para pensar en términos más globales, más comunitarios, para hacer ese trabajo de reflexionar sobre aquellos estados latentes de la vida social que no se expresan aún, o, no han hecho aún, los síntomas que lo muestren.

## El inspector y las políticas de cuidado

---

Como dijimos reiteradamente el Programa de Fortalecimiento se ha convertido durante su desarrollo en una oportunidad para la reflexión, el pensamiento, pero también para el cuidado de la tarea y de sus protagonistas.

La estrategia de fortalecimiento fue entendida en este programa como un metatrabajo, situado entre la formación, el apoyo y el cuidado profesional. El metatrabajo supone animarse a traducir (reinterpretar, reescribir) aquello que en la tarea cotidiana ya ha encontrado una definición posible. Implica siempre una reflexión sobre el propio trabajo especialmente en aquellos lugares que ha resultado obvio, un más allá de la tarea que requiere reconocer e interrogar los modos que adquieren las múltiples relaciones que se abren en el contexto de intervención.

Poner el foco en las políticas de cuidado implicó para nosotros poner en los encuentros de trabajo del Programa el interés por “descubrir” entre y con los participantes, estilos, modos o construcciones que a modo de traje, visten al supervisor con ropas parecidas, más o menos cómodas, más o menos incómodas y que se constituyen en objeto de aprendizajes, en un camino de construcción y deconstrucción.

Esos ropajes, esos posicionamientos, los discursos contruidos en su derredor, fueron objetos de sospecha en nuestro espacio. Una sospecha activa que volvió a reversionar colectivamente nuestra tarea.

## Un traje conocido. “El inspector de las mil manos”

Los dispositivos de trabajo del programa incluyeron diversos recursos, algunos de los cuales fueron identificados por los inspectores como más significativos. Entre ellos las construcciones realizadas prescindiendo del discurso: “menos texto y más invención”, resultaron un recurso para la elucidación de la tarea.

Entendimos que la posibilidad de elucidar los supuestos que organizan la tarea supervisiva, requería de herramientas que motorizaran la creatividad y le hicieran lugar a otros lenguajes.

Ello nos permitió identificar, entre otras, una de las narrativas compartidas, desde la que se define al inspector de psicología como un “actor disponible”. Un actor disponible para responder a una demanda que es visualizada en general como urgente y que se ubica como responsable de interrumpir los planes más integrales de trabajo.

No es la idea validar o interpretar relatos que son legítimos acerca de la cotidianeidad del inspector y que todos quienes cumplimos esa función hemos atravesado. Sí creemos importante puntualizar que en esas narrativas el inspector era siempre un alguien capaz de sostener múltiples tareas, duplicado/multiplicado en sí mismo y a veces oculto por esa multiplicidad. La particularidad es que en todas las experiencias hubo unanimidad, que aún frente o pese a lo arduo y exigente de la tarea nadie aceptó la idea de quitarle peso.

En voz de los inspectores respecto a una escultura construida entre todos que los representaba:

“Queda tapado el inspector, sumergido. Desdibujado. Por momentos hay una sobreexigencia, como que nosotros siempre tenemos algo para decir. Querer abarcar todos los temas; hay un imaginario de una demanda instalada, de quien ocupa el lugar de la gestión”.

“Nada vinculada al lugar...me sugiere una persona sobrepasada y en soledad”.

“Más que todo la veo en soledad, poco tiempo para la reflexión”.

“Esto de meter todo, carga, y se carga y se dejan cargar, y también lo cargan al inspector”.

A partir de estos relatos nos parece interesante recuperar como ejes para pensar las políticas de cuidado las nociones de implicación y sobreimplicación en la tarea.

## Políticas de cuidado e implicación

Hablamos de cuidado pues en las tareas y escenas desplegadas siempre hay niveles de implicación y/o sobre implicación. La implicación refiere a todo aquello por lo que nos sentimos adheridos, arraigados a un lugar, a una función, a una organización determinada. Según René Lourau, “la implicación es un nudo de relaciones. No es ni “buena” (uso voluntarista), ni “mala” (uso jurídico policial)”.

El análisis de la implicación es condición necesaria para cuidar la tarea propia y la de los otros, “presente en nuestras referencias y no referencias, nuestras participaciones y no participaciones, nuestras sobremotivaciones y desmotivaciones, nuestras investiduras o no investiduras libidinales”. (Lourau, 1991)

La implicación es inevitable. No podemos dejar de estar involucrados intelectual y afectivamente, condicionados en función de nuestra historia, nuestra pertenencia de clase, religiosa, política o la pertenencia a una determinada profesión y función.

Analizar las propias implicaciones en clave del rol implica por lo menos dos cuestiones:

- a) Reconocer e interpretar el sentido subjetivo e intersubjetivo que revisten las prácticas educativas y profesionales del inspector y su lugar en la organización del trabajo.
- b) Analizar los distintos atravesamientos (institucionales, organizacionales, materiales y simbólicos) que rodean y dan sentido a las prácticas desplegadas por los inspectores.

Por el contrario la sobreimplicación se pone en juego cuando se actúan las determinaciones de distinto orden y se oscurece la visión crítica de la práctica. En la sobreimplicación se desajustan las percepciones, pues se pierden de vista las propias identificaciones, los determinantes institucionales y se renuncia a los intereses y sesgos personales.

En muchas de las intervenciones que los inspectores definen como “de sobredemanda” o urgencias, aparece como reiterativo que algo del orden institucional es interrumpido, interrogado y puestos en cuestión los soportes habituales que ordenan el devenir institucional. Esta demanda requiere la atención a la situación concreta y la capacidad de integrar la dimensión profesional y la personal y sus impactos. En esta integración bidimensional, en la que se incluye, por un lado, el ámbito profesional (con todos aquellos requisitos que se exigen para la práctica de una función específica, como técnicas,

teorías, códigos, etcétera) y, por otro el ámbito personal (que reúne la disposición y las habilidades para un constante desarrollo, las posibilidades y límites personales y colectivos) se encuentra una clave para mitigar los procesos de alienación y/o burocratización de la función y el consiguiente malestar que implica.

Cuidado, placer y sufrimiento en el trabajo.

Muchos intelectuales argentinos han conceptualizado sobre el malestar institucional asociado a los procesos de inclusión y/o trabajo en las organizaciones. Fernando Ulloa ha realizado uno de los aportes más significativos en este tema asociado a lo que él denominó la violentación institucional. Dejours también ha planteado un estudio profundo sobre placer y sufrimiento en el trabajo, analizándolo en determinadas organizaciones del universo laboral.

Tomando estos análisis podemos plantear que los padecimientos en el trabajo están vinculados: a la imposibilidad de dar cumplimiento a los propósitos de cada función con las prescripciones existentes; a la escasez o inadecuación de los recursos disponibles, o a la imposibilidad de dar respuesta a las necesidades de los sujetos destinatarios de nuestra función.

Ricardo Malfé sugiere que muchas veces los sujetos se culpabilizan por estas dificultades, en una operación que él denomina de “privatización del sufrimiento”. Sufrimiento que no es individual sino propio del desarrollo de una tarea profesional en un contexto institucional determinado.

Creemos que las reflexiones vinculadas a los malestares en la función pueden colaborar en los modos de atravesarlos. La socialización de estos padecimientos permite ponerle contexto al texto y mitigar sus efectos subjetivos. El trabajo con otros, los espacios asociativos, no son una novedad en este sentido. Por eso creemos que es importante poder pensar el trabajo del inspector como un trabajo artesanal que requiere la presencia de otros desafiando la propia organización.

Para finalizar, y para reflexionar sobre nuestro trabajo, consideramos que puede ser útil compartir las reglas de oficio conceptualizadas por Damián Cru al investigar el trabajo de los responsables de las estructuras de piedra en las obras en construcción. Ellas permiten visualizar con claridad que el trabajo nunca es solo una técnica sino que es un arte que convoca a la creatividad e instaura un espacio social en el que se juegan relaciones siempre cambiantes.

Regla 1. DEL TIEMPO.

El trabajo precipitado no sólo compromete el resultado en la medida que involucra

pérdida de precisión, sino que implica no saber medir el propio desgaste, no saber cuidarse.

#### Regla 2. LIBERTAD PARA DESPLAZARSE EN LA OBRA

Todos los trabajadores en distintos momentos de su labor, tienen derecho a desplazarse de un lugar a otro en la obra para calcular la ubicación de la piedra, para buscar herramientas, para discutir con quienes tallan piedras vecinas.

#### Regla 3. CADA UNO TRABAJA CON SUS PROPIAS HERRAMIENTAS

Cada trabajador debe reconocer y poder desplegar las propias herramientas para lograr encontrarse en el producto que construye. Las herramientas no se reemplazan, sino que se multiplican en un acople cotidiano.

#### Regla 4. DE ORO

Cada uno termina lo que ha comenzado.

Seguramente podríamos discutir estas reglas, imaginar otras y hasta pensar cuánto se corresponden con las que ordenan nuestro trabajo. Pero no hay dudas de que las reglas del oficio permiten siempre defender un cierto tipo de relación con el tiempo, con la tarea y con los otros, habilitan la iniciativa individual y colectiva en el marco de sus regulaciones. Reconocerlas es parte de la política de cuidado hacia sí y hacia otros.

## A modo de cierre

---

Para concluir, el equipo de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social que ha estado como responsable del Programa de Fortalecimiento quiere transmitir un sincero agradecimiento a todos los inspectores e inspectoras que tan generosamente han compartido con nosotros en cada uno de los encuentros, sus preocupaciones, vicisitudes y avatares de la experiencia profesional.

Hemos transcurrido un tiempo de trabajo intenso, poblado de emociones e ideas. Allí la alegría siempre nos acompañó para hacer posible la tarea en la que estamos comprometidos.



## Bibliografía

---

- Acevedo, María José. *Trabajo y Subjetividad. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. 1999.
- Bauman, Zygmunt. *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Dabas, Elina y Dajmanovich, Denise. *Una, dos, muchas redes. Itinerarios y afluentes del pensamiento en redes*.
- Dejours, Cristophe. *Trabajo Vivo. Tomo II. Trabajo y Emancipación*. Topia. 2013.
- Dejours, C. y Molinier, P. *De la pena en el trabajo*. En "Organización del trabajo y salud. De la Psicopatología a la Psicodinámica del Trabajo". Asociación Trabajo y Sociedad. Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo, CONICET. Humanitas, 1998.
- Etkin Jorge. *La capacidad de gobernar en organizaciones complejas. Los acuerdos, la tensión creativa y tolerancia a la diversidad*. Cali, Universidad del Valle 2007.
- Favilli, Graciela: Reflexiones en torno a la autoridad pedagógica. CePA. Buenos Aires, 2007.
- Favilli, Graciela, Asquini, Isabel y Fidel, Viviana. Apuntes para pensar el vínculo pedagógico entre directivos y docentes.
- Ferraros, Juan José. *Violentación Institucional de Trabajadores y Trabajadoras. Padecimientos y Posibilidades*, 2013.
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L. *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México, Paidós, 1999.
- Greco, María Beatriz. *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*, Rosario, Homo Sapiens, 2007.
- Galende y Alonso, Emiliano. En "Estrategias comunitarias en la Escuela". Conferencia. Comunicación 8/05 (DPCyPS)
- Korinfeld, Daniel. *Instituciones suficientemente subjetivizadas*. En Lozano, A, & Castro, V. A. D. Praxis Educativa, (2014).
- Lourau, Rene. *El análisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu. 1991.
- Meirieu, Phillipe. *La opción de educar. Ética y Pedagogía*. Barcelona, Octaedro, 2001.
- Rouchy, J.C y Desroche, M. *Instituciones y Cambio*, 2004

Rubio Leal, J. "Diálogo con Valentín Barenblit acerca de la supervisión institucional en los Equipos de Salud Mental". En Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 1993.