

Experiencia de formación centrada en la renovación de los modos de hacer escuela

Marisa Díaz | Asesora del Ministerio de Educación de La Rioja

Claudia Díaz | Secretaría de Gestión Educativa de La Rioja

Carlos Gigena | Secretaría de Gestión Educativa de La Rioja

Una larga tradición en el sistema educativo provincial se expresa en la cobertura de cargos jerárquicos estatutarios, mediante concursos de antecedentes y oposición. Desde 1960, a partir de lo establecido en el Estatuto del Docente Primario, se llevaron a cabo instancias concursales que paulatinamente se extendieron a todos los niveles y modalidades del sistema obligatorio. En 2010 esta política educativa se fortaleció con el Acuerdo Paritario N° XI/10 que dispuso el desarrollo de una preparación específica para las y los docentes habilitados a concursar. En virtud de este Acuerdo, hasta 2019 se llevaron a cabo formaciones intensivas de corta duración, organizadas a partir de los programas de exámenes establecidos para cada estamento, con la participación de especialistas y la asistencia técnica opcional de un equipo de tutores.

Con la irrupción de la pandemia, se interrumpen los procesos concursales y en esa pausa obligada, el gobierno educativo provincial se permitió un tiempo de análisis del formato y los contenidos desarrollados en las acciones preparatorias hasta el año 2019. En esta relectura gubernamental se reconocieron signos de agotamiento en las prácticas formativas priorizadas, más orientadas a satisfacer el cumplimiento de un ritual que a una instancia de diálogo formativo direccionado a esclarecer y fortalecer la ocupación de un cargo de conducción, en el día después de aprobar un concurso.

Es a partir de esta relectura que se decide establecer un trayecto de formación obligatorio denominado “La conducción escolar en los escenarios actuales: el desafío de renovar los modos de hacer escuela” que fuera aprobado por Resolución de la Secretaría de Gestión Educativa N° 0658/22. Este trayecto se diseña con el propósito de *“generar las condiciones necesarias para que el concurso de ascenso no sea valorado como “un obstáculo a sortear de cualquier modo” sino por el contrario se convierta en una oportunidad formativa relevante y enriquecedora, propedéutica de futuros desempeños”*, proponiendo *“otros modos de formación que impliquen no solo renovar y ampliar la agenda, sino también disputar aquella concepción de la formación anclada en un paradigma lineal y reduccionista”*.

El dispositivo que se aprobó estableció: una formación de 120 horas reloj distribuidas en instancias presenciales plenarias, horas de trabajo virtual en plataforma y horas de prácticas institucionales. Los contenidos se organizaron en tres campos de saberes: generales, específicos y vinculados a las prácticas directivas y/o supervisoras y se dispuso la conformación de un equipo de tutores integrado por miembros de los equipos técnicos de las Direcciones Generales de Niveles y Modalidades y, en algunos casos directores/as de escuelas titulares.

Asimismo, se estableció que la acreditación final del trayecto sería la resultante de: el 100% de asistencia a las instancias presenciales, el 80% en la aprobación de las actividades virtuales, el 100% de asistencia en las prácticas institucionales y la aprobación de un trabajo de integración.

En este artículo compartimos nuestra experiencia como responsables y coordinadores del diseño y desarrollo de este Trayecto, entre los años 2022 y 2024.

› El recorrido

Reconstruyendo ese momento, como equipo nos hicimos algunas preguntas sobre *los sentidos de los haceres de supervisores/as, directores/as trabajando* y desde allí nos abocamos a repensar un recorrido de formación y acompañamiento alrededor de este interrogante ¿qué implica tomar la decisión de ocupar un cargo jerárquico en el sistema escolar provincial?

Esta pregunta nos llevó a revisar aportes/concepciones que nos permitieran profundizar la reflexión. Diferentes especialistas del campo educativo nos ayudaron para avanzar en la reflexión sobre aquella pregunta que atravesaría todo el trayecto formativo. Entre ellos, Nicastro (2023), Pineau (2001), Abad y Cantarelli (2013), Frigerio (2004) aportaron ideas e hipótesis claves para el trayecto. Tomando en consideración estos aportes diseñamos un dispositivo que no se limitara a transmitir contenidos ni a preparar para un examen, sino que habilitara una lectura crítica de la práctica y del propio sistema. Entendimos que la verdadera transformación no radicaba en ajustar programas o cambiar consignas, sino en construir un espacio donde aspirantes, tutores y equipo técnico pudiéramos interrogarnos juntos sobre lo que la conducción escolar demanda hoy. En este sentido, no pensamos el trayecto como un fin en sí mismo ni como una instancia meramente instrumental orientada al acceso a un cargo, sino que lo consideramos un tiempo de pasaje entre posiciones institucionales.

Darle esta entidad implicó reconocer que no se trataba sólo de adquirir saberes nuevos, sino de atravesar un proceso capaz de conmovir posiciones previas, habilitar preguntas y producir desplazamientos en la manera de pensar la escuela, la autoridad y la responsabilidad institucional. El pasaje supuso, entonces, dejar de habitar exclusivamente el lugar docente para comenzar a construir una mirada de conducción, con las tensiones, incertidumbres y redefiniciones identitarias que esa decisión conlleva. El dispositivo buscó alojar ese movimiento, ofreciendo condiciones para que cada aspirante revise y reflexione sobre los sentidos implicados en la decisión de asumir un cargo de conducción, no sólo como un ascenso en la carrera profesional, sino como la toma de una posición pedagógica y política frente a la institución escolar.

Sostenemos que el trayecto se fue configurando y estabilizando en la mixtura de formatos, contenidos y posiciones institucionales que hicieron posible un trabajo genuinamente dialéctico entre saber y hacer. No se trató de una secuencia lineal de teoría y práctica, sino de un movimiento recursivo —práctica, teoría, práctica— que tensionó de manera permanente los modos tradicionales de pensar la formación para la conducción escolar. La integración de los tres campos de saberes —general, específico y de la práctica profesional— no respondió únicamente a un criterio organizativo, sino a un sentido de integralidad del trayecto, con la convicción de que la comprensión del gobierno escolar sólo puede construirse en ese entrelazamiento.

En simultáneo avanzamos con lo establecido en la resolución que aprobó el trayecto en su artículo Número 5: “Establecer que los equipos de jurados participen de una instancia de formación específica para el desempeño de sus funciones, a cargo del equipo de coordinación en el mes de diciembre de 2022”. Esta decisión representó un cambio sustantivo en la actuación de los equipos del jurado, que actualmente se mantiene.

Hasta ese momento los jurados mantenían distancia de las actividades de preparación y se interiorizaban de los programas de exámenes al momento de evaluar porque se consideraba que perdían objetividad si lo hacían en el proceso previo. La decisión de incorporarlos en una instancia particular de trabajo generó más adhesiones que resistencias, hecho que posibilitó compartir y explicitar los supuestos políticos y pedagógicos que organizaban los campos formativos del trayecto, los materiales de trabajo y el trabajo de los equipos de tutores.

La iniciativa generó condiciones para acercar posturas, miradas y criterios de evaluación —en clave de práctica situada— alineados con el trayecto, contribuyendo a una mayor articulación entre el proceso formativo y la instancia concursal. A partir de esta interacción no solo se logró la modificación conceptual y técnica de los protocolos de evaluación vigentes hasta ese momento, sino también de los programas de exámenes. Hasta entonces, cada instancia —la preparatoria y la concursal— contaba con su propio programa, reforzando la idea de que la formación era un requisito previo en el que se anticipaban básicamente marcos teóricos y normativos a ser evaluados y que el programa de examen era una herramienta singular —no necesariamente en sintonía con el programa de la instancia previa— que debía preservarse hasta el momento del concurso. Poner en discusión un modo de pensar la estructura organizativa del concurso en dos momentos estancos sin continuidad nos permitió ejercer desde nuestra perspectiva un acto de justicia pedagógica: los aspirantes debían ser evaluados sobre aquello que efectivamente habían trabajado, reflexionado y problematizado.

Esta continuidad entre trayecto y concurso a partir de establecer un único programa de trabajo fue rápidamente reconocida por los participantes, quienes comenzaron a leerlo como una oportunidad para profundizar lo trabajado y no como un obstáculo desconectado del proceso. Para muchos, este cambio redujo la ansiedad, clarificó expectativas y permitió orientar sus producciones hacia criterios consistentes con el marco político-pedagógico de ambas instancias. De este modo, logramos construir una experiencia institucional de diseño y de desarrollo de política educativa específica, que articuló un diálogo institucional entre actores, encuadres normativos, saberes específicos, recursos materiales, equipos de trabajo y acciones de formación, poniendo en escena otros modos de entender un proceso de jerarquización de los equipos de conducción sin resignar exigencias. Lo que allí ocurrió fue una construcción colectiva atravesada por continuidades y novedades que otorgaron consistencia al proceso y permitieron interrogar la ritualización y creencias de las tradicionales instancias de preparación concursal.

De este diálogo institucional recuperamos algunos testimonios y notas que operan como analizadores capaces de mostrar los movimientos internos que el propio proceso fue generando.

En relación al trabajo del equipo de tutores:

“Creí que tutorear era orientar desde lo que sabía. Con el tiempo entendí que debía revisar mi propia manera de ejercer autoridad. Escuchar las dudas y resistencias de los aspirantes me obligó a interrogar mis certezas sobre la conducción y a reconocer que mi posición tampoco es neutral”.

“En el proceso descubrí que no solo acompañaba trayectorias ajenas, sino que estaba redefiniendo la mía. Tutorar me permitió comprender que mi rol en el sistema no es fijo; que también estoy en permanente pasaje y construcción”.

“Hubo momentos en que las preguntas de los aspirantes me dejaron sin respuestas inmediatas. Esa incomodidad fue profundamente formativa”.

“Frente a una página en blanco me preguntaba quién escribe, para quién escribo y qué necesita el aspirante de este texto”.

En estos decires es posible encontrar indicios de un proceso reflexivo sobre la función tutorial a partir de una relectura de la propia acción, entre estos podemos destacar:

- › a- *la paulatina construcción de la posición* en relación con los encuadres de trabajo, la escucha habilitante y el reconocimiento de que toda intervención se resignifica y se recrea en el vínculo con la tarea y los sujetos. Así, desde las preguntas incómodas hasta la producción de las hojas de ruta y los materiales se fueron asumiendo como oportunidades singulares para repensar la función tutorial, como actividad política, pedagógica y técnica. Una acción marcada por una cercanía atenta y un acompañamiento que se distanció de las respuestas cerradas y del saber experto capaz de disipar toda incertidumbre, para dar paso a aquellas condiciones que se requieren para que otros puedan producir pensamiento propio.
- › b- la reciprocidad como principio estructurante de la relación pedagógica sintetizada por una tutora que, retomando a Cornu (2004), afirmó que: acompañar es “tocar un instrumento a la par de una voz”. Esta metáfora orientó el diseño de la estrategia de acompañamiento que consistió en no prescribir un modelo ideal de director ni en ofrecer recetas descontextualizadas; dispuso un espacio en el que cada aspirante pudiera interrogar el sentido de la conducción de una escuela, un territorio, en diálogo con los saberes pedagógicos acumulados, los marcos normativos vigentes y las responsabilidades políticas inherentes al cargo.

En relación a los aspirantes:

“En algún momento dejé de pensar el concurso como un examen y empecé a preguntarme qué tipo de directora quería ser”.

“Durante años naturalicé que la carrera docente era un trayecto lineal: del aula a la vice dirección, de allí a la dirección y luego a la supervisión. En el trayecto comprendí que esa secuencia no es neutra, sino una construcción histórica que organiza expectativas y jerarquías”.

“Concursar dejó de ser un mandato implícito y se convirtió en una decisión política sobre el lugar que quiero ocupar en la escuela”.

“Entendí que la conducción no es un premio a la trayectoria, sino una responsabilidad pública que redefine mi vínculo con la enseñanza y con otros”.

En estos testimonios y en otros similares encontramos una práctica de análisis que induce a pensar que el dispositivo posibilitó la interrupción de lecturas circulantes sobre la preparación para concursar, para dar lugar a una reflexión, una preocupación ética y profesional sobre una posición a ocupar. Ese movimiento, ese cambio de enfoque interpretativo, el que proponíamos como horizonte en la denominación del trayecto —“el desafío de renovar los modos de hacer escuela”—, aparece en estos testimonios como más cercano y posible de ser concretado. Asimismo, la habilitación de la palabra en los foros virtuales permitió la circulación de interrogantes que, aunque forman parte de las preocupaciones cotidianas de quienes aspiran a conducir instituciones, no siempre se expresan de manera explícita en los espacios formativos. Entre ellos nos interesa resaltar: ¿cómo se construye autoridad sin autoritarismo?, ¿qué ocurre cuando los acuerdos institucionales no existen?, ¿cómo se gobierna una escuela fragmentada?, ¿cómo se acompaña a docentes agotados?

En relación a nuestra coordinación:

“Estamos tensionando la narrativa habitual sobre la carrera docente”.

“Este no es un problema metodológico, es político; el concurso se piensa como un trámite para ascender”.

“Tenemos que disputar la idea de que conducir es una mejora escalonada”

Nuestro proceso de construcción del dispositivo y de la responsabilidad de coordinarlo estuvo atravesado por estos testimonios y notas desde los cuales, cada decisión tomada, puede analizarse como una interpelación a la tradición concursal pensada en sus funciones sistémicas, regulatorias y propedéuticas. Las coordinadas que organizaron el diseño y la coordinación se organizaron alrededor de preguntas del tipo: concursar para que, para quienes y de qué modo. La pretensión fue construir una iniciativa disruptiva que no quedara encapsulada en su novedad y promover desde su génesis su institucionalidad.

Para cerrar nos interesa señalar que la experiencia narrada representa una innovación en las lógicas de construcción de políticas educativas de la Provincia de La Rioja. Sigue vigente y continúa generando análisis y movimientos en las estructuras de decisión por lo cual celebramos el dinamismo logrado y valoramos la posibilidad de haber contribuido inicialmente en una construcción colectiva que representa una acción gubernamental habilitante de otro modelo concursal, en la formación de las conducciones escolares.

› Referencias

- › Abad, S., y Cantarelli, M. (2013). La ocupación del Estado y las subjetividades a-estatales. En E. Duschatzky (Comp.), *Actores y subjetividades en la escuela* (pp. 11–38). Paidós.
- › Cornu, L. (2004). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, pp. 11-23. Ediciones Novedades Educativas.
- › Frigerio, G. (2004). De la gestión al gobierno de lo escolar. *Novedades Educativas* (159), 6-9.
- › Nicastro, S. (2023). Trayecto formativo concurso de ascenso ME_[Video]. YouTube. Disponible [acá](#).

- › Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar: saberes, prácticas y subjetividades*. Buenos Aires: Paidós.

› Normativas

- › Acuerdo Paritario XI/10. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la provincia de La Rioja.
- › Resolución Secretaria de Gestión Educativa N°0658/22. Ministerio de Educación de la Rioja.
- › Ley del Docente Primario N°2691/60.