

EL ROL DE LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN TORNO AL OFICIO DE GOBERNAR LOS COLEGIOS SECUNDARIOS DE TIERRA DEL FUEGO, ANTÁRTIDA E ISLAS DEL ATLÁNTICO SUR

The role of continuing teacher training in the office of governing secondary schools in tierra del fuego, antarctica and south atlantic islands

Luis Ricardo Paez
Sandra Abendaño López

RESUMEN: *El presente artículo tiene como finalidad comunicar resultados parciales del proyecto de investigación “El oficio de gobernar colegios secundarios en la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (AeIAS) de la República Argentina” dirigido por la Mg. Méndez María José, de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, AeIAS. Se focalizará en el objetivo específico de “Analizar el rol de la formación docente continua en torno al oficio de gobernar los colegios secundarios de TDF AeIAS”. A partir del análisis de entrevistas individuales, grupos focales y normativa nacional y provincial, se describen los sentidos que los equipos de gestión le otorgan a la formación docente continua en torno al oficio de gobernar las instituciones de nivel secundario y a las condiciones de acceso a los cargos de gestión. Los resultados refieren a la formación continua para el gobierno de los colegios secundarios como una construcción compleja y a la deuda provincial de vincular el acceso a los cargos de gestión con la formación continua para el ejercicio del rol.*

Palabras clave: *formación docente continua, gobierno/gestión escolar, colegios secundarios*

ABSTRACT: *The purpose of this article is to communicate partial results of the research project “The office of governing secondary schools in the province of Tierra del Fuego, Antarctica and the South Atlantic Islands (AeIAS) of the Argentine Republic” directed by Mg. Méndez María José, from the National University of Tierra del Fuego,*

AeIAS. It will focus on the specific objective of “Analyzing the role of continuing teacher training around the office of governing TDF AeIAS secondary schools”. Based on the analysis of individual interviews, focus groups and national and provincial regulations, the meanings that management teams give to continuous teacher training around the office of governing secondary level institutions and the conditions of access to schools are described. handling fees. The results refer to continuous training for the government of secondary schools as a complex construction and to the provincial debt of linking access to management positions with continuous training for the exercise of the role.

Keywords: *continuing teacher training, school government / management, secondary schools*

1. INTRODUCCIÓN

La finalidad de este artículo es presentar resultados parciales del proyecto de investigación “El oficio de gobernar colegios secundarios en la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (AeIAS)” dirigido por la Mg. Mendez María José, de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, AeIAS.

El **objetivo general** del proyecto es conocer y comprender las características que asume el gobierno institucional en colegios secundarios estatales de la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (TDF AeIAS) de la República Argentina, a partir del trabajo de los equipos de conducción institucional. Sus **objetivos específicos** son 1) reconstruir las tramas de sentidos y prácticas que se tejen en torno al “oficio” de gobernar instituciones educativas de nivel secundario de la provincia de Tierra del Fuego A.e I. A. 2) Identificar las racionalidades que subyacen al oficio de gobernar esas instituciones. **3) Analizar el rol de la formación docente continua en torno al oficio de gobernar las mencionadas instituciones.** 4) Indagar cómo las tramas de sentidos y las prácticas que se tejen en el oficio de gobernar atraviesan las experiencias de los jóvenes en los últimos años del secundario en dichas instituciones.

El presente artículo se focaliza en el **objetivo específico** de “Analizar el rol de la formación docente continua en torno al oficio de gobernar los colegios secundarios de TDF AeIAS”.

El oficio de problematizar la realidad de las instituciones educativas por parte de quienes ocupan cargos con altos niveles de responsabili-

dad, las definiciones de las prioridades de su tarea, las concepciones de sujeto, de la planificación del trabajo, de los modos peculiares de enfrentar los conflictos; configuran tramas de sentidos y prácticas en torno al gobierno de lo escolar, definen cierto estilo de trabajo propio de cada institución, y con ello, modos peculiares de educar. Y en esta ruta de pensamiento, el sentido otorgado a la propia formación para el ejercicio del gobierno escolar resulta nodal para la problematización aludida.

En líneas generales, “administrador, gerente, gestor, directivo, director general y ejecutivo son algunos de los términos que se emplean para definir uno de los cargos más importantes en una organización. En cuanto a sus significados, hay límites difusos entre ellos. Así, una misma denominación cumple funciones distintas según el tipo de organización, la profesión y/o el país” (Spinelli, 2017). El campo educativo en nuestro país no es ajeno a ello.

Las diferentes reformas del sistema educativo de la República Argentina suponen cambios en los modelos educativos y por consiguiente en las denominaciones y sentidos que adquieren las funciones y cargos de “conducir”, “dirigir”, “liderar”, “gestionar”, “gobernar”, etc. Mientras que la Ley Nacional Nro. 1420/1884 refiere a la educación primaria y a los cargos de directores e inspectores designados por el Consejo de Educación; el Estatuto del Docente Nacional, Ley N° 14.473/58, menciona a cargos directivos y de inspección cuyos ascensos son por concursos de títulos, antecedentes y oposición. En el mismo sentido el Estatuto del Docente Provincial de Tierra del Fuego AeIAS, Ley N° 261/85, sostiene el ascenso a cargos directivos por títulos, antecedentes y oposición haciendo referencia al gobierno escolar. La Ley Federal de Educación N° 24.195/1993 alude a directivos, organización y gestión de la unidad escolar planteando el ingreso al sistema mediante régimen de concursos y los ascensos a partir de méritos propios y actualización profesional. La Ley Provincial de Educación de Tierra del Fuego AeIAS N° 159/ 94 impulsa el régimen de concursos para ingresos y ascensos, y el trabajo en equipos. La Ley Provincial N° 631/04 (Régimen laboral docente) explicita los ascensos por títulos, antecedentes y concursos, y refiere a

cargos directivos y de gobierno escolar. La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 en su Artículo 67° inciso “k” promueve el acceso a los cargos por concurso de antecedentes y oposición y en el Capítulo “V” sobre Institución Educativa, hace referencia a la gestión democrática y al gobierno de las instituciones. La Ley de Educación Provincial N° 1018/14 refiere al acceso a cargos directivos por concurso de antecedentes y oposición y alude a equipos de conducción.

Por otro lado en el Artículo 69° de la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26206 el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, define los criterios concernientes a la carrera docente en el ámbito estatal, en concordancia con lo dispuesto en la presente ley. La carrera docente admitirá al menos dos (2) opciones: a) desempeño en el aula y b) desempeño de la función directiva y de supervisión. La formación continua será una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional.

En un sentido complementario, la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 30/07 Anexo I comprende a la formación permanente de los agentes del sistema educativo como una de las funciones del sistema formador.

La visualización de la formación de los docentes como un proceso continuo, y no como una colección de eventos de formación, amplifica el alcance de la función del sistema formador con respecto a lo que ha sido la tradición histórica y aun la reciente del sistema obliga a ampliar las oportunidades y las modalidades del trabajo de formación, así como articularlas en sistemas institucionales de formación docente continua. Se trataría, para cada clase de propuesta, de analizar con cuidado el tipo de aporte que las instituciones están en condiciones de hacer frente a los requerimientos específicos de formación que pudieran plantearse los sistemas, las instituciones o los docentes en distintas circunstancias y en la escala local. Así, por ejemplo, los sistemas de mentorazgo, que se proponen el acompañamiento de maestros y profesores noveles en sus primeros desempeños laborales, requieren de las instituciones formadoras un importante esfuerzo de trabajo conjunto con las escuelas que los reciben, e implican una suerte de retorno de los resultados de la formación que han brindado, por lo cual pueden repercutir en la mejora de la enseñanza de los institutos. La formación para nuevas funciones calificadas de los docentes que ya tienen cargos

El rol de la formación docente continua en torno al oficio de gobernar los colegios ...

en el sistema pone a las instituciones formadoras frente a roles para los cuales tradicionalmente no se han preparado, por lo cual deberán acumular conocimientos sobre prácticas que no han sido usuales en sus propuestas de formación (Resolución CFE N°30/07 Anexo I).

En relación con las condiciones necesarias para el acceso a los cargos de dirección, hasta la Ley N° 14.473/1958 –Estatuto del Docente– subyace la idea de que “la conducción” de las instituciones educativas no requiere de capacidades particulares de gobierno más allá de la experiencia institucional acumulada como docente. Con el Estatuto del Docente se reconoce el acceso a los cargos directivos por concursos de títulos, antecedentes y oposición. La Ley Federal de Educación N°. 24.195/1993 reconoce la necesidad de intervenir en el nivel de la gestión institucional identificándola como ámbito crítico para viabilizar/obstaculizar los cambios propuestos por la política educativa; y la Ley de Educación Nacional N°. 26.206/2006 también reconoce la necesidad de la formación continua como una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional (función directiva y de supervisión). Es así que desde la política educativa nacional y provincial se han generado en las últimas dos décadas diferentes instancias de capacitación/formación para equipos de gestión institucional con formatos diferentes. Estas propuestas formativas se asientan en la asunción de que la conducción, gobierno o gestión institucional demandan saberes y capacidades diferenciales que no se forman espontáneamente por la acumulación de experiencia como enseñantes.

En el caso de la provincia de Tierra del Fuego AeIAS hubo dos propuestas implementadas en el ámbito del Instituto Provincial de Enseñanza Superior Florentino Ameghino (IPES FA) de la ciudad de Ushuaia. En 1993, el Postgrado sobre título docente de Dirección y Administración Escolar propuesto por el Ministerio de Educación de la Nación y en el año 2008, el Trayecto formativo para equipos directivos y docentes de Colegios Secundarios¹ diseñado por el IPES FA y devenido en Postítulo en Gestión Institucional de la Escuela

1 Trayecto formativo y luego Postítulo diseñado por el IPES FA.

Secundaria en el año 2013. El Postítulo fue cerrado por el Ministerio de Educación Provincial en el año 2018, debido a la intervención de facto, infundada e ilegal del IPES FA por el gobierno provincial. En los años 2014 y 2015 se ofreció formación para todos los equipos de gestión de Secundaria desde el Programa Nacional de Formación Permanente (Res CFE 201/13), que reconoce al trabajo docente como una práctica pedagógica situada y contextualizada. Desde el año 2018 el Instituto de Educación y Conocimiento de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF) ofrece la Licenciatura en Gestión Educativa, como ciclo de complementación que brinda la posibilidad formativa a todas/os las/los docentes de la provincia.

Si bien estas propuestas han intentado contribuir con la formación para el ejercicio del gobierno escolar no han sido consideradas ni ponderadas como requisito para el acceso a los cargos de gestión en la provincia, como tampoco ha sido su implementación, objeto de una evaluación sistemática.

Teniendo en cuenta el marco normativo precedente y los antecedentes de formación para el ejercicio del gobierno de los colegios secundarios en Tierra del Fuego, AeIAS en la investigación que se presenta se analizó el rol de la formación docente continua en torno al oficio de gobernar los colegios secundarios. Se partió de la conjetura que versa sobre la escasa formación disponible –en aquellos saberes y capacidades específicas para el gobierno institucional– por parte de quienes integran los equipos de gestión ampliada². Esta situación constituye una limitante en las miradas de los equipos de gestión al momento de problematizar lo institucional en tanto favorece la preeminencia de visiones simplificadas de la realidad escolar (lógicas causales, confusión de hechos con problemas, etc.) En este sentido, surgieron las siguientes preguntas, desagregadas del objetivo 3 (tres) de la investigación que buscó analizar el rol de la **formación docente continua** en torno al oficio de gobernar los colegios secundarios de Tierra del Fuego, AeIAS,

2 El equipo de gestión institucional está constituido por los cargos directivos (Rector/a y vicerrector/a) y el equipo ampliado conformado por: coordinadores de ciclo básico y ciclo orientado y asesor/a pedagógico/a. (estos últimos no son considerados cargos jerárquicos).

¿Cómo se forman los equipos de gestión? ¿Cómo perciben los equipos de gestión, la importancia/necesidad de la formación para el acceso a los cargos de gobierno institucional? ¿Quiénes asumen el desafío de la formación de los equipos de gestión? ¿Qué propuestas se han ofrecido en la provincia? ¿Qué señales brindan los actores institucionales entrevistados en relación con el objetivo abordado?

Los resultados parciales incluyen aspectos novedosos con respecto a la formación continua de los integrantes de los equipos de gestión, quienes destacan dos dimensiones a las que reconocen como constitutivas de la formación continua: la formación previa de los integrantes de los equipos de gestión que gobiernan los colegios secundarios y la formación continua situada en el ámbito de las mismas instituciones. A su vez, esta segunda dimensión comprende dos subdimensiones: la formación continua de los docentes noveles y la formación de los integrantes de los equipos de gestión institucional.

Por otro lado, a partir del análisis de los testimonios de los/las entrevistados/as y de la interpretación realizada, surgió la importancia del rol de la supervisión y la relevancia de la historia institucional en las prácticas actuales de gestión. Se manifestó también, la valoración de una formación situada para los equipos de gestión en los colegios con otros actores que podrían proceder de los institutos formadores de docentes o de la universidad, para pensar y reflexionar sobre las propias prácticas desde la cotidianidad del día a día escolar; y de este modo fomentar la construcción de saberes de experiencia sobre el gobierno escolar.

2. METODOLOGÍA

El diseño metodológico es de corte descriptivo-analítico. Este tipo de estudio permite conocer “las condiciones o relaciones que existen; las prácticas que prevalecen; las creencias, puntos de vista o actitudes que se mantienen; de los procesos en marcha; de los efectos que se sienten (...) La investigación descriptiva se preocupa de cómo lo que es o lo que existe se relaciona con algún hecho precedente que ha influido o afectado a un suceso o condición presentes” (Best, J.

en Cohen y Manion (1990). Según Salkind (1998, p. 210) estos estudios procuran describir la situación prevaleciente en el momento de su realización. También se pretende, como sostiene Dankhe (1986), especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.

Se entiende que los sentidos y las prácticas de la trama que se teje en torno al oficio de gobernar instituciones en el campo educativo y a la formación para el ejercicio del rol de gobierno, no son sólo el resultado de intervenciones individuales sino que ellas mismas son producciones históricas y, como tales, constituyen formas singulares en las que confluyen procesos sociales e historias (institucionales y personales) particulares entramadas en las tradiciones políticas y formativas de cada contexto, en las condiciones de organización y realización específicas y en la configuración histórica de cada institución.

3. MUESTRA

El universo de estudio de esta investigación fueron 3 (tres) colegios secundarios públicos de gestión estatal localizados en las ciudades de Río Grande, Tolhuin y Ushuaia, respectivamente, pertenecientes a la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Su ubicación geográfica se distribuye al norte, en el centro y en el sur de la provincia. Se seleccionó, entonces, una institución por ciudad presentando entre las mismas diferencias en cuanto a: su antigüedad e historia, las características de las comunidades con las que trabajan.

Las tres instituciones tienen una conformación similar de los equipos de gestión institucional: los cargos directivos (Rector/a y vicerrector/a) y el equipo ampliado conformado por: coordinadores de ciclo básico y ciclo orientado y asesor/a pedagógico/a (estos últimos no son considerados cargos jerárquicos).

4. RECOLECCIÓN DE LOS DATOS

Se analizaron todos los testimonios obtenidos a través de las entrevistas y grupos focales realizados en los tres colegios con inte-

grantes de los equipos de gestión. Los testimonios se convirtieron en elementos de trabajo a interrogar para el abordaje de los objetivos de la investigación.

Las entrevistas fueron semi-estructuradas a partir de la guía de entrevista como instrumento de recolección de datos, definida por Pievi y Bravin como

[...] una herramienta flexible, capaz de adaptarse a diferentes condiciones, situaciones, personas, permitiendo aclarar preguntas re-preguntando, profundizando, ayudando a resolver las dificultades que puede encontrar la persona entrevistada. Los encuentros cara a cara permiten captar y registrar también los gestos, los tonos de voz, los énfasis, etc, que aportan una información no menor para el trabajo cualitativo (Pievi y Bravin, 2009, p. 159).

En relación con el grupo focal, Archenti, Marradi y Piovani lo definen como “un tipo de entrevista grupal que se enmarca dentro de los enfoques cualitativos, su dinámica se basa en organizar un grupo particular de personas para que discutan un tema determinado que constituye el objeto de la investigación” (Archenti, Marradi y Piovani, 2009, p. 203).

También se realizó análisis de contenido de la normativa nacional y provincial correspondiente a la formación continua de los equipos de gestión y a las formas de acceso a los cargos de gobierno institucional obrante en la normativa vigente.

5. ANÁLISIS

Para el proceso de análisis se utilizó la codificación como una estrategia de categorización que comprende, también, el procesamiento de los datos. La codificación permitió diferenciar y combinar los datos que se recuperaron con las reflexiones sobre los mismos. Se trabajó en forma artesanal con las entrevistas individuales y los testimonios de los grupos focales. Se combinaron categorías construidas provenientes de las preguntas de investigación, del marco teórico y de aquellas que surgieron de los relatos de los actores entrevistados. Se analizó también la normativa nacional, federal y provincial, iden-

tificando regularidades y cambios en relación con los requisitos para el acceso a los cargos de gestión como así también al sentido otorgado al gobierno institucional a través del discurso normativo.

Abonando la idea de análisis expuesta, Maxwell (2019) dice que “leer y pensar sobre tus transcripciones de entrevistas y notas de observación, redactar apuntes, desarrollar categorías de codificación y aplicarlas a tus datos, analizar estructuras narrativas y relaciones contextuales y crear matrices y otras representaciones visuales son todas importantes formas de análisis de datos”. (p. 53), se llevaron a cabo las desgrabaciones de todas las entrevistas y se realizaron notas de campo durante todo el proceso, lecturas y relecturas de las mismas como así también escrituras parciales que abonaron al proceso de análisis.

El trabajo de campo se realizó en una primera instancia de manera presencial y en una segunda instancia de manera virtual debido a la situación de pandemia por Covid-19 y las medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) impuestas por el gobierno. Se utilizó la plataforma meet y la aplicación de WhatsApp para realizar entrevistas.

6. RESULTADOS

El objetivo 3 (tres) de la investigación buscó analizar el rol de la formación docente continua en torno al oficio de gobernar los colegios secundarios de Tierra del Fuego, AeIAS.

¿Qué señales brindaron los actores institucionales entrevistados en relación con el objetivo abordado?

En primera instancia surgió una subdimensión impensada al momento de plantear la pregunta inicial que pone de relieve el papel que desempeñan las/los integrantes de los equipos de gestión en la formación continua de los docentes, dentro de las instituciones de nivel secundario. Ellas/ ellos asumen como una de las responsabilidades de la gestión la formación de las/los docentes, función que sostienen a través del trabajo de acompañamiento planificado con las/los docentes nóveles y de la retroalimentación de las prácticas de ense-

ñanza mediante observaciones de clases y reuniones para discutir lo observado. Esta función reconocida como necesaria por parte de las/los integrantes de los equipos de gestión, resulta problemática y en ocasiones conflictiva en tanto en un escenario al cual las/los docentes concurren a ejercer su profesión se configura un encuadre formativo que la interpela y no existe en todos los casos la misma disposición para dejarse interpelar, para asumir que el ámbito de trabajo puede ser –también– un ámbito de aprendizaje y formación. En este sentido mencionan que en ocasiones algunas/os docentes no aceptan las orientaciones y sugerencias planteadas sobre sus prácticas de enseñanza, situación que puede desencadenar conflictos y, eventualmente, el inicio de reclamos judiciales.

En definitiva se trabajó en torno a **dos dimensiones**: la formación previa (al ejercicio de la gestión) de los integrantes de los equipos que gobiernan los colegios secundarios y la formación continua de los equipos de gestión y docentes en el ámbito de las mismas instituciones desde dos subdimensiones: la formación continua de los docentes nóveles y la formación de los integrantes de los equipos de gobierno institucional.

6.1. Formación previa (al ejercicio de la gestión) de los integrantes de los equipos de gestión que gobiernan los colegios secundarios

Los equipos de gobierno institucional están conformados por profesoras/es habitualmente formados en distintas disciplinas y en sus enseñanzas. La formación es heterogénea con relación al grado y a los trayectos específicos recorridos para la gestión. La mayoría de las/los integrantes de los equipos de gestión no ha transitado por propuestas sistemáticas para el ejercicio del gobierno escolar. Hubo coincidencia entre las/los entrevistadas/os en que el grado no brinda preparación específica para el ejercicio del gobierno escolar. En este sentido se percibe que no recuperan saberes y capacidades de la formación inicial como valiosos para el desempeño actual en la gestión.

En relación con la formación para el ejercicio del gobierno escolar se plantearon dos cuestiones. Por un lado, la demanda y reconocimiento de la necesidad de contar con formación sistemática para la función de gestión institucional y por otro, la valoración de la formación en el desempeño del cargo, a través de los años de experiencia en el ejercicio del rol. Se destacó la importancia de “estar” en la gestión para comprender y aprender el rol. Ponderaron el hablar desde la experiencia, desde las sensaciones y no solamente desde la teoría. “Nadie te enseña a ser director”. “Aprender en la gestión”. Una de las entrevistadas expresó que en época de pandemia el discurso teórico de la formación, que propone a los equipos de gestión ser creativos en las resoluciones de las problemáticas que se presentan, se vio interpelado por la realidad que exigía la puesta en acto de la creatividad. Entonces surgieron los interrogantes acerca de “¿cómo ser creativos?, ¿cómo hacerlo?”, cuando los saberes disponibles no alcanzan para dar respuestas a situaciones esperadas. Se pudo observar una estimación diferencial por parte de las/los integrantes de los equipos respecto al valor que le asignan a los saberes teóricos frente al que le adjudican a los saberes prácticos en la gestión. Desde la asunción de que la teoría está alejada del mundo de la vida cotidiana escolar, en tanto no parece ofrecer elementos para obrar en ese cotidiano, mientras que los saberes prácticos cobran relevancia en virtud de que resultan funcionales para el desempeño de las tareas que les son inherentes. Este supuesto desde el cual la teoría no tendría potencialidad para describir, explicar, pensar lo que ocurre en la realidad escolar y a partir del cual el hacer se inscribe en un registro exclusivamente instrumental (como si no estuviera fundado en representaciones, creencias, conocimientos, etc.), registro que lo aproxima a una suerte de técnica sin conocimiento, configura una racionalidad organizativa (Furlán, 1992) en tanto discurso que encauza las prácticas hacia la obtención de determinadas finalidades, prescindiendo de los fundamentos y las razones que impulsan el obrar. En este sentido se trata de una exaltación de la dimensión técnico-instrumental del saber que se funda en cierta desestimación del papel que el saber juega en la construcción del hacer. Esta racionalidad técnico-instru-

mental contribuye a invisibilizar el carácter político de la actividad de gestión y a ponderar la dimensión fáctica del hacer inscribiendo a la gestión como un tipo de actividad técnica vinculada a un hacer sin saber. Y junto a ello, aparece la demanda de una formación que brinde herramientas para gestionar/gobernar desde una racionalidad que pondera el saber hacer como valor para formar capacidades de gestión.

Si bien los/las entrevistados/as identificaron la formación sistemática para la gestión, previa o en paralelo al desempeño del rol, como una herramienta a la cual se recurre ante situaciones diversas a resolver, sostuvieron que la misma no brinda en todos los casos las respuestas esperadas. En este sentido, cobró relevancia la experiencia en la gestión como instancia formativa generadora de aprendizajes, que ofrece otra visión del trabajo docente como así también del gobierno escolar. Algunas/os entrevistadas/os expresaron: “En ninguna carrera te enseñan a ser directivo” “Nadie te enseña a ser director, coordinador, asesor”, “Hay que estar en la gestión para comprender el rol” “A gestionar se aprende en el día a día”. Lo cual conduce a una asunción dilemática: se llega a ocupar cargos de gestión sin los saberes/capacidades necesarios/as los que –desde esta lógica– inexorablemente deben aprenderse en el hacer cotidiano, situación que posiciona a quienes llegan a estos cargos en el lugar de aprendices y de tomar decisiones en los primeros tiempos de desempeño sin un saber que las respalde. A su vez subyace una valoración instrumental como componente de esos saberes/capacidades de gestión, en tanto sólo pueden aprenderse en la práctica. Desde esta asunción, el aprendizaje de saberes/capacidades para la gestión parece aproximarse al aprendizaje de un oficio que, como sostiene Larrosa (2018), aún remite a la artesanía: a la materialidad del trabajo, a la tradición en que se inscribe, a la huella subjetiva del artesano que lo realiza, a su presencia corporal (p. 304).

En este sentido, una de las entrevistadas sostuvo que “gestionar es llevar la institución metida en el cuerpo las 24 hs”. Si el aprendizaje *de* la gestión se realiza gestionando, es decir, *en* la gestión, es porque apela a un saber incorporado, encarnado en el mismo cuerpo (Larro-

sa, op. cit.), en el cuerpo de quien gestiona. Vale recordar aquí que una de las raíces etimológicas del término gestión deriva del griego *gestus* que significa movimiento del cuerpo³. Se trataría entonces, de un saber de producción y transmisión artesanal, difícilmente ajustado a la forma del saber teórico o de las capacidades técnicas propias de la formación, en tanto remite a maneras de hacer encarnadas en el conocimiento sensible de los materiales, en el uso conveniente de los artefactos, en la precisión de los gestos, en la adecuación del vocabulario que nombra todo eso (Larrosa, 2018). El oficio de gestor sería así transmisible en el escenario en el que se ejerce, junto a otro/a que lo ejerce con maestría y que conjuga modos de actuar, de obrar y de ser⁴.

Desde esta perspectiva, el aprender a gestionar /gobernar demanda de la puesta en juego de un saber práctico que, por su estatuto, sólo podría proceder de la experiencia, del hacer cotidiano. La idea de formación queda –entonces– sutilmente asociada a la producción y circulación de un saber teórico mientras que los desafíos de la gestión demandan de la puesta en juego de capacidades prácticas que sólo se aprenden en el hacer, quizás artesanalmente, del modo en que se aprende un oficio.

Se podría pensar en la conciliación de ambas ideas –la formación específica para la gestión y el aprendizaje en la práctica de gestión cotidiana– sin embargo no aparecieron de este modo en las voces de todos/as los/las actores entrevistados/as. Algunas/os entrevistadas/os que transitaron o transitan por propuestas formativas perciben cierta distancia entre lo que acontece día a día y lo que ofrece la formación sistemática. La valoración de la experiencia por parte de los/las entrevistados/as tiene cierta preeminencia por sobre los saberes aprendidos en los trayectos formativos específicos para la gestión. En este sentido se apreció también que esta valoración se realiza recono-

3 Gómez de Silva G. *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México DF: Fondo de Cultura Económica; 1985.

4 La doble etimología de la palabra oficio: de *opificium* (el trabajo ejecutado por un artesano –*opifex*– en su oficina) y de *efficere* (la acción eficaz realizada por alguien en función de su condición) recuperada por Larrosa (2018, p. 301) nos invita pensar este sentido artesanal que parece subyacer a la transmisión del saber de la gestión.

ciendo la experiencia cotidiana comprendida como acumulación de vivencias que permite afrontar el día a día de la gestión. Sin embargo no se identifica en este reconocimiento la puesta en valor de la producción de un saber sobre la experiencia. Una de las entrevistadas pudo trascender esta concepción de experiencia ligada a la dimensión cotidiana, avanzando en la idea de la construcción de saberes de la experiencia. Se trata de la posibilidad de objetivar y reflexionar sobre las propias experiencias de forma colaborativa y colectiva, con la finalidad de transformar la experiencia en saber de la experiencia.

La separación teoría-práctica y la valoración predominantemente vivencial de la experiencia (desvinculada de la posibilidad de producir un saber sobre la misma) como criterios para pensar la formación en la gestión, perfilan un escenario –desde las percepciones de quienes gestionan– en el cual la formación queda ligada a un plano vivencial-instrumental. Frente a la preeminencia de una racionalidad técnico-instrumental como principio a considerar a la hora de pensar la formación en gestión parece oportuno recordar que, la gestión tiene elementos científicos y racionales, que conviven con componentes propios de lo humano y lo relacional, que tributan a lo emocional, lo intuitivo y lo espontáneo, y que son parte de la gestión. (Motta, 1993). En consecuencia, una formación en gestión diseñada desde la racionalidad técnico-instrumental (según expresa la demanda de integrantes de los equipos de gestión) estaría desestimando el componente relacional, es decir, humano y político que le es constitutivo. Como señala Mintzberg (2004) la gestión no es sólo técnica, sino también y de manera preponderante, política y situacional. Esta tal vez sea una clave importante para pensar cualquier proceso formativo destinado a los equipos de gestión institucional.

6.2. Formación continua de los docentes en el ámbito institucional

En este punto se pudieron distinguir **dos subdimensiones**: la formación continua de los docentes nóveles en cuestiones que no necesariamente están ligadas a la gestión institucional y la formación de los integrantes de los equipos de gobierno institucional.

En la **primera subdimensión** se apreciaron preocupaciones acerca de la formación de docentes noveles, lo que interpela a los equipos de gestión a pensar en la necesidad de crear instancias de acompañamiento a las prácticas de enseñanza. En este sentido la mayor inquietud versó sobre aquellas/os docentes que no dominan el contenido disciplinar. Sostuvieron que en los colegios secundarios de Tierra del Fuego AeIAS conviven docentes procedentes de distintas provincias del país con titulaciones diversas y diferentes grados de intensidad en la formación, que impactan directamente sobre las prácticas de enseñanza. También hicieron referencia a la necesidad de un mayor compromiso y responsabilidad en algunos docentes y ponderaron el gran compromiso y empatía de otros, que lo demuestran en acciones que trascienden el ámbito escolar.

Por otro lado, en una de las instituciones preocupaban las posibilidades genuinas de llevar adelante la formación desde los roles de conducción en virtud del rechazo que algunas/os docentes expresan ante las orientaciones de los equipos de gestión sobre sus prácticas de enseñanza, rechazo que en ocasiones deviene en instancias de denuncias por persecución laboral.

Existió coincidencia en todos los equipos de gestión entrevistados en relación con el rol pedagógico y didáctico que asumen como gestores respecto de los docentes de las instituciones que dirigen. Se puede decir que la cuestión pedagógica y didáctica es problematizada a nivel institucional como una función inherente a la gestión pedagógica y que las falencias de formación de profesores/as constituyen una prioridad en la agenda de gestión de los equipos.

En la **segunda subdimensión**, los equipos de gestión entrevistados valoraron la experiencia lograda en la cotidianeidad de la escuela. Sin embargo, en la valoración cobró mayor peso la experiencia como acumulación de vivencias a través de los años, que ofrece herramientas para afrontar la gestión, desde una perspectiva que hace hincapié en la dimensión instrumental del quehacer de las/los gestores y frente a la cual la dimensión política permanece invisibilizada. Siguiendo esta línea de análisis, resulta clave pensar la relevancia, potencialidad y necesidad de propuestas formativas situadas en la

institución que promuevan la reflexión en equipo sobre las propias prácticas de gestión, tal como lo expresa Sverdlik (2015), “propuestas que consideren la producción de conocimiento desde las propias escuelas, basándose en la problematización de la vida cotidiana escolar y el diálogo entre los equipos directivos y docentes”(p. 279). De este modo se podría promover un pasaje de la experiencia hacia la construcción de saberes sobre la experiencia y de los saberes instrumentales hacia la construcción de capacidades tecnopolíticas (Matus, 2007, Spinelli, 2012).

6.3. Rol de la supervisión

Otro punto a destacar por una de las instituciones fue el reconocimiento del rol de la supervisión como asesora y formadora de los equipos de gestión. Valoraron el trabajo realizado con los marcos de referencia para el desempeño de los diferentes roles involucrados en la gestión, propuesto por la supervisión en distintos documentos, sosteniendo que la construcción del rol se realiza entre todos, en mesas de trabajo organizadas por esa instancia de gobierno del sistema. El supervisor es uno de los actores principales de la burocracia educativa, en el esquema de gobierno multinivel (Gvirtz y Torre, 2015).

Si bien no todas las instituciones apreciaron de manera similar el rol del supervisor, lo pudieron problematizar, abriendo de este modo la posibilidad de profundizar el análisis y reflexión en torno a las relaciones entre las instituciones y la supervisión. De este modo se podría pensar en la profesionalización de la tarea del supervisor como garante de la equidad educativa en su territorio, lo cual amerita fortalecer sus habilidades en las actividades de diagnóstico, planificación y monitoreo (Gvirtz y Torre, 2015).

6.4. Historia institucional

En adhesión al planteo de Nicastro

Siguiendo a los pensadores de la modernidad, al hablar de historia institucional nos referimos a un conjunto de historias, un relato com-

puesto por distintos relatos, en los que aparece reunido en un discurso, en una narración, en un argumento, lo múltiple, lo diferente, lo propio y lo compartido, producto del entrecruzamiento de la biografía personal y memoria colectiva (Nicastro, 1998, p. 29).

La historia institucional con sus improntas fundacionales, logros y hazañas se manifestó en los testimonios de los/las entrevistados/as como reconocimiento de marcas, huellas inscriptas en la cultura de cada colegio y a las cuales recurren ante situaciones de crisis.

En la institución más antigua de las tres estudiadas surgieron reflexiones acerca de quiénes operaron –en la historia del colegio– como modelos a seguir, por sus rasgos personales y/o profesionales en el ejercicio del rol directivo⁵. En este sentido se podría decir que “el director cuenta con una versión de la historia de su escuela desde la cual organiza su desempeño. Interpreta, otorga significados y encuadra su tarea, conduce la escuela, coordina grupos y personas, gestiona con el afuera, toma decisiones, en parte en relación con los resultados del proceso de construcción e historización que realiza (Nicastro, 1998, p. 21).

Los modelos de gobierno en la historia institucional pueden naturalizarse, recurriendo a ellos en situaciones donde se perciben como necesarios para la toma de decisiones. También pueden oficiar como discursos que aglutinan sentidos –en ocasiones idealizados– en torno a los cuales se estructuran relatos de carácter mítico que operan como rasgos identitarios a partir de los cuales se reconoce cierta tradición institucional. Esto aparece en el equipo del colegio más antiguo (de los comprendidos en este estudio) quienes reconocen una “marca registrada” del Colegio en función de la cual se “sostiene una línea de trabajo” orientada a mantener “el mismo norte que siempre tuvo el colegio”, más allá de los cambios en ciertas formas. Por su parte, en el colegio más nuevo se presenta la peculiaridad de que parte de las integrantes del equipo actual fueron fundadoras de la institución hace ocho años. Se observa aquí la construcción de un modelo de gobierno fuertemente marcado por el mandato fundacional de construir

5 Se amplía el rol directivo a los equipos de gestión institucional

una relación con la comunidad educativa que revierta la estigmatización social preexistente, especialmente sobre las/los adolescentes y jóvenes. La concreción de un modelo democrático y participativo de gobierno institucional, sustentado en el diálogo con la comunidad y en la convicción de sacar lo mejor de las/los estudiantes, mantiene vigentes los principios de ese mandato y configura los rasgos de la cultura institucional.

Reflexionar colectivamente acerca de los mismos puede enriquecer las prácticas de gobierno institucional, con improntas contextuales y situacionales.

7. CONCLUSIONES

La formación de los equipos de gestión de los colegios secundarios es una construcción compleja en la que intervienen diferentes factores como las trayectorias académicas y las experiencias realizadas en el contexto singular de la gestión de la institución que gobiernan, las regulaciones normativas de la carrera docente y las interpretaciones que de las mismas hacen quienes gobiernan el sistema educativo, las políticas de formación docente y las ofertas formativas que de ellas derivan, etc. Se considera a este contexto singular, como un espacio de luchas, relaciones de poder, conflictos, resistencias, aprendizajes, enseñanzas, negociaciones y alianzas.

En adhesión al planteo de Sverdlik:

La formación del director⁶ no se delimita, únicamente, a partir de las trayectorias académicas, sino también de los aprendizajes que devienen del ejercicio del rol. En síntesis, sostenemos que el pasaje de docente a director es un trayecto ineludible en la vida de los docentes / directivos, en tanto construcción que se realiza en un contexto político, institucional y educativo, y en el cual las biografías profesionales se entranan de un modo particular, configurando el rol del director (Severdlik, 2015, p. 254).

6 Se amplía la figura del director a los equipos de gestión de colegios secundarios

Se puede decir que el saber hacer de los equipos de gestión, comprendido como un oficio, se configura en la confluencia de varios saberes procedentes de la historia de vida, la formación inicial, la formación específica para la gestión, la experiencia en y con el trabajo de gestión cotidiano del día a día. Sin embargo, no fue conciliado de esta manera por los/las entrevistados/as, quienes hicieron referencia a la formación específica para la gestión y a la experiencia en el contexto de la gestión, con débil articulación entre las mismas. Asimismo, la experiencia *en* la gestión cotidiana es valorada por muchas/os de las/los entrevistadas/os como fuente principal de formación mientras que solo algunas/os enfatizaron la necesidad de interpelar y objetivar esa experiencia. La cultura y el carácter democrático en los que se desarrollan las prácticas de gestión de los equipos de los tres colegios que formaron el universo empírico de este estudio favorecen y propician que en el seno de su dinámica pueda constituirse un espacio de reflexión e interpelación del hacer para transformar la experiencia en un saber de experiencia.

En relación con la formación y los saberes que se necesitan para ejercer el gobierno institucional, las/los entrevistadas/os reconocieron con diferente grado de valoración los conocimientos pedagógicos, didácticos, normativos y curriculares disponibles. Se evidenció una ponderación generalizada del trabajo en equipo desde el discurso, que en algunos casos se pudo identificar en los relatos sobre las prácticas concretas de gestión.

En el campo del gobierno escolar, la política educativa actual sostiene fuertemente que la tarea principal de la escuela es la enseñanza. Desde este lugar los equipos de gestión tienen un importante desafío político, pedagógico, didáctico para y con toda la institución. De acuerdo con Marturet:

La gestión como gobierno, como acto político, no puede separarse, entonces, de la búsqueda y de la decisión de hacer justicia. Entonces, desde esta perspectiva, el director no es solo quien es capaz de administrar ciertos recursos, y puede hacerlo en virtud de competencias que posee, sino quien tiene una intencionalidad clara de dónde quiere

llegar y la decisión política de hacerlo. Director⁷ es quien busca generar condiciones para que los proyectos se materialicen, para que las profecías de fracaso o los destinos inexorables puedan quebrarse (Marturet, 2010, p. 16).

En este sentido y a los efectos de mejorar la enseñanza en los colegios secundarios desde una gestión institucional que la sostenga como prioridad es menester de la política educativa ocuparse de la formación de los equipos de gestión en saberes específicos y capacidades necesarias para la gestión.

En coincidencia con lo señalado por Sverdlik (2015) para el contexto nacional, el tema de la formación de los equipos de gestión sigue siendo una deuda pendiente también en Tierra del Fuego, AeIAS. Se entiende como deuda pendiente la vinculación de la formación para la gestión con el acceso a los cargos de gestión institucional, por parte el Ministerio de Educación de la provincia de Tierra del Fuego, AeIAS como así también el cumplimiento de la letra normativa con respecto al acceso a los cargos a través de la implementación de concursos de antecedentes y oposición.

Se podría concluir también, que los profesores y profesoras que acceden a los cargos de gestión institucional en Tierra del Fuego, AeIAS son portadoras/es de trayectorias que se desarrollaron a través de sus experiencias laborales mayoritariamente como docentes de aula, integrándose la capacitación específica para la gestión en algunos casos. En la provincia éste no sería un requisito necesario para poder acceder al ejercicio de la gestión, a pesar de lo enunciado en las regulaciones normativas vigentes. Cuestión esta que va en concordancia con las percepciones de muchas/os de las/los integrantes de los equipos que colaboraron con esta investigación cuando sostienen que la formación para la gestión ocurre principalmente durante el ejercicio en cargos de gestión, discutiendo de este modo la potencialidad de cualquier formación previa. Es así como se puede apreciar claramente el atravesamiento de las políticas en las percepciones y prácticas de los actores.

7 Se amplía este concepto a los equipos de gestión institucional

Por otro lado, también se identificó una responsabilidad más en la tarea de la gestión, que es la formación continua de docentes nóveles de los colegios secundarios. Responsabilidad que sitúa a los equipos de gestión en el lugar de formadores dentro de un encuadre distinto al que habilita la formación inicial. Esta tarea podría coordinarse entre el Ministerio de Educación de la provincia y las instituciones formadoras de docentes para llevarla a cabo de forma articulada y conjunta.

Un rol que se visualizó como clave es el de la supervisión que si bien no todos/as los/las entrevistados/as lo significan de igual modo, existe coincidencia en la ponderación de la función supervisiva desde su rol pedagógico de acompañamiento a las trayectorias de los equipos de gestión en ejercicio. Por otro lado, al tratarse de un rol con estabilidad laboral, puede obrar de nexo promotor de la continuidad de las políticas educativas que garanticen el derecho a la educación en el nivel secundario.

Se podría pensar en el desafío de construir una red formativa que dé vida al corazón pedagógico de las instituciones, con la participación de actores diversos como los procedentes de los institutos formadores, la universidad, la supervisión, los equipos de gestión de colegios secundarios, los/las docentes de secundario y los/las estudiantes de la formación docente inicial. Esta red se vería referenciada en el cumplimiento de la normativa para el acceso a los cargos de gestión, la oferta de propuestas formativas para la gestión y espacios de reflexión sobre las experiencias de gestión con socialización de las mismas entre los equipos de gestión del mismo colegio como así también con equipos de otros colegios. Se aprende de las propias experiencias y también de las experiencias de otros y otras como sostiene Alliaud (2017) especialmente cuando éstas son sometidas a un proceso reflexivo de interpelación a partir del cual es posible construir cierto saber.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLIAUD, A. *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2017.
- ARCHENTI, N. MARRADI, A. Y PIOVANI, J. *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning, 2010.
- BLEJMAR, B. *El lado subjetivo de la gestión*. Buenos Aires: Aique, 2017.
- COHEN, L. y MANION, L. *Métodos de investigación Educativa*. Madrid: La Muralla. 1990.
- DANKHE, G. *Investigación y comunicación*. España: Mc Graw Hill. 1986.
- FRIGERIO, G. KORINFELD, D. RODRIGUEZ, C. *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc, 2017.
- FURLAN, A., LANDESMAN, M. y PASILLAS, M. La gestión pedagógica: polémicas y casos. En J. Ezpeleta y A. furlán. *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, 1992.
- GVIRTZ, S., de PODESTÁ, M. *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Bs. As: Granica, 2007.
- LARROSA, J. “Experiencia y pasión” En: *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes, 2002.
- LARROSA, J. *P de profesor*. Buenos Aires: Noveduc/ perfiles, 2018.
- MARTURET, M. *El trabajo del director y el proyecto de la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
- MATUS, C. *Política, planificación y gobierno*. Caracas: Fundación Altadir, 1992.
- MATUS, C. *Adiós, señor presidente*. Buenos Aires: Ediciones UNLa Universidad de Lanús, 2007.
- MAXWELL, A. *Diseño de investigación cualitativa*. México: Gedisa, 2019.
- MINTZBERG, H. *Directivos, no MBA´s: Una visión crítica de la dirección de empresas y la formación empresarial*. Barcelona: Ediciones DEUSTO Planeta, 2004.
- MOTTA, P. *La ciencia y el arte de ser dirigente*. Bogotá: Ediciones Uniandes; 1993.
- NICASTRO, S. *La historia institucional y el director en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- ONETTO, F. *Rol directivo y gestión del cambio*. Buenos Aires: Noveduc, 2016.
- PIEVI N. y BRAVIN C. *Documento Metodológico orientador para la investigación Educativa*. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009.

- POGGI, M. *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPPE/UNESCO Sede Regional Buenos Aires, 2001.
- POZNER, P. *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique, 2008.
- SALKIND, N. *Métodos de investigación*. Prentice Hall. México, 1998.
- SPINELLI, H. *Gestión: prácticas, mitos e ideologías*. Buenos Aires: Salud Colectiva, 2017.
- SPINELLI, H. *El proyecto político y las capacidades de gobierno*. Buenos Aires: Salud Colectiva, 2012.
- SVERDLIK, I. De maestro/a director/a: condiciones y contextos en la construcción del oficio. En Pereyra, A. *Prácticas pedagógicas y políticas*. Buenos Aires: UNIPE, 2015.
- VELEDA, C., RIVAS, A. *Diagnóstico sobre la situación del sistema educativo de Tierra del Fuego*. Buenos Aires: CIPPEC, 2005.