

# Los directores en las políticas de formación del sindicato. Supuestos y reflexiones sobre el trabajo de acompañamiento\*

**Autores:** Amalia Homar (AGMER/CTERA; FHaYCS - UADER)  
María Gracia Benedetti (AGMER/CTERA; FHaYCS - UADER)  
Gloria Galarraga (AGMER/CTERA; FHaYCS - UADER)

## Introducción

En esta comunicación tenemos como propósito dar cuenta de nuestras reflexiones acerca del acompañamiento a colegas docentes aspirantes a participar del Concurso de antecedentes y oposición para la cobertura de cargos directivos de Educación Inicial, Primaria y Secundaria organizado por el Consejo General de Educación (CGE) de la provincia de Entre Ríos. La propuesta de formación la encaramos desde el equipo coordinador de una de las iniciativas de la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical (EFPyS) de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER-CTERA) en el transcurso del año 2013.

En función del eje elegido, *Formación permanente: políticas y procesos*, estructuramos esta ponencia en torno de tres puntos: en primer término nos ocupamos de los supuestos acerca de la formación docente que atraviesan la normativa que convoca el Concurso de oposición y las concepciones de trabajo docente en que se sostiene la convocatoria.

En segundo lugar damos cuenta de los fundamentos de la propuesta de acompañamiento que pudimos generar desde el sindicato docente, cuyo propósito fue acompañar el análisis de los complejos y contradictorios procesos de construcción social de nuestra escuela pública para poder obtener una mejor comprensión respecto a los desafíos que le cabe a la función de los directivos en los distintos niveles que se concursan.

Finalmente hacemos referencia a cuatro cuestiones/tensiones advertidas en la experiencia de trabajo con los docentes, que nos interpellaron a reflexionar sobre ella y evaluarla. A saber: 1) la complejidad en la construcción de los problemas, las controversias entre la enunciación de temas y su problematización; 2) la práctica de la lectura y la escritura de los aspirantes al concurso; 3) la compleja tarea de los aspirantes de construir y reconstruir narrativas escolares/docentes a partir de la producción de escrituras que dieran cuenta de alguna problemática que provocara malestar en la institución y 4) la impronta regulatoria de las normativas en el trabajo de los directores.

## 1. Formación y trabajo docente. Supuestos que atraviesan la normativa que convoca al Concurso de oposición

Las bases del Concurso de Oposición para la cobertura de cargos de director/rector y vicedirector/vicerrector de Educación Inicial, Primaria y sus modalidades y Secundaria y sus modalidades fueron discutidas con el sindicato docente en el marco de los acuerdos paritarios 2012. Las mismas están conteni-

\* Presentado en el III Seminario Nacional de la Red Estrada Argentina. "Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), Ensenada, Buenos Aires, Argentina. 2 al 4 de septiembre de 2015. Relato de experiencia sobre el eje "Formación permanente: políticas y procesos".

das en la Resolución 500 del año 2013 del Consejo General de Educación (CGE) (1), que fija sus pautas particulares. La normativa que reguló el concurso estableció cuatro momentos sucesivos y excluyentes como modos que estructuran la propuesta: ciclo formativo, residencia, producción de un trabajo integrador y defensa del trabajo integrador aprobado, en función de la gestión directiva. La evaluación del concurso se sostiene en dos pilares fundamentales: los antecedentes docentes -cuya valoración representa el treinta (30) por ciento- y la instancia de oposición -que se valora con un porcentaje del setenta (70) por ciento restante-.

Nuestro propósito es analizar aquí los supuestos que atraviesan la instancia denominada Ciclo formativo, un espacio al que se caracteriza como de “formación profesional” y que se organiza en cuatro módulos: 1) Análisis y contextualización de la política educativa nacional y provincial; 2) La institución educativa: gobernabilidad y autonomía escolar; modelos de gestión; 3) Gestión estratégica, situacional y participativa: liderazgo del equipo directivo; 4) Gestión curricular; Proyecto educativo institucional y Proyecto curricular institucional.

Estos módulos preveían su desarrollo en “cuatro jornadas presenciales” en las que se prometía “abordar temáticas específicas a la función de los equipos directivos” (Resolución 500/2013 CGE). Con posterioridad, se establecieron tutorías de asesoramiento semipresenciales.

La definición de quiénes serían los responsables de la instancia de formación se transformó en un espacio de disputa para nuestro sindicato. Si bien se debatió la necesidad de conformar equipos de trabajo que accedieran a través de un concurso de proyectos, a fin de legitimar a quienes serían los encargados de esta instancia, fue una demanda que no logró imponerse en el organismo oficial. Éste apostó a una inserción individual, que posteriormente pretendió transformar en equipos de formación.

La concepción de formación docente en que se tradujo la definición oficial dejó afuera la posibilidad de la reflexión y el trabajo colectivo, ya que se pretendió el desarrollo de los innumerables contenidos previstos al interior de cada módulo, junto a una cuantiosa bibliografía incorporada en un extenso listado, en cuatro jornadas presenciales. Este modo organizativo también excluyó la posibilidad de generar procesos de aprendizaje, aunque paradójicamente en la misma normativa se sostenga la necesidad de los aspirantes de “revisitar las prácticas que desarrollan (...), volver sobre ellas reflexiva y deconstructivamente, para explicitarlas y confrontarlas con desarrollos teóricos más contemporáneos, que hagan superar aquellas condiciones que operan negativamente en los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y adultos en el Sistema Educativo Provincial” (2). Los modos y organización del ciclo formativo dejan afuera toda posibilidad de apropiación reflexiva y crítica del conocimiento.

Estos supuestos y el peso de la tradición que enfatiza “el deber ser” atraviesan distintas definiciones de la normativa referida. Se indica que para “poder desempeñar sus funciones con responsabilidad” los directivos “deberán reconocerse como responsables y partícipes activos de la gestión integral” en “la elaboración e implementación del Proyecto Educativo Institucional”. La definición de “concebir la gestión directiva como proyecto de equipo” se contrapone a condiciones laborales que sólo reconocen el trabajo docente frente a alumnos. Por eso nos preguntamos, ¿cuál es el margen para la construcción del trabajo colectivo cuando los tiempos y espacios institucionales apuestan al trabajo individual? ¿Es posible construir proyectos colectivos en el marco de un concurso de oposición cuando la evaluación sostiene como criterio la elaboración de propuestas individuales?

Se espera además que quienes participan del concurso puedan “interpretar situaciones personales, sociales, culturales, de género y condición para implementar y fortalecer acciones de inclusión con garantía de calidad, atención a la

diversidad (...), fortalecer los vínculos intra, interinstitucionales e intersectoriales”, entre otras. Creemos que estas “exigencias” los ubican como técnicos que tienen que aprender contenidos fijados en el ciclo de formación y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que otros elaboraron. No hay espacio en la propuesta organizativa del ciclo formativo para la apropiación de los contenidos de los que se pretende que den cuenta. Consideramos que se reduce la formación a una cuestión de rutinas de intervención técnica, a una formación sostenida en una visión instrumental, una cuestión de medios, de certeza metodológica, soslayando la reflexión teórica e ideológica, consolidando la separación entre concepción y ejecución de la gestión por un lado, y el sistema de control burocrático sobre la escuela y la gestión por el otro.

El discurso prescriptivo es otra de las características de la normativa. “Responder”, “liderar”, “interpretar”, “comprender”, “conocer”, “resolver”, “utilizar”, “fortalecer”, “mediar”, son conductas esperadas del director. Las prescripciones normativas dejan fuera la complejidad de la gestión en la escuela, la visualización de los desafíos a que se enfrenta, las condiciones de su práctica, la naturaleza del trabajo pedagógico.

En síntesis, consideramos que aparecen puntos en común entre lo que se denomina “ciclo formativo” y la concepción de capacitación a la que significamos en una perspectiva tecno-burocrática, al excluirse la percepción política de los problemas, reduciéndolos a problemas técnicos que tienen que resolver los expertos. Este enfoque presenta una fuerte complementariedad con la teoría del déficit, la cual enfatiza lo que no se tiene, y es otro -el especialista- el que viene en su auxilio a brindarle fundamentalmente el dispositivo del cómo, que inscribe la figura del director sólo en tanto ejecutor. Sin duda que aún en estas representaciones subsisten resabios de las reformas de los '90. Identificar “ciclo formativo” con “capacitación” invisibiliza la problematización de las prácticas en contexto, las preguntas que las atraviesan, los sentidos que se construyen.

### 1.1. El trabajo de los Directores. Representaciones e imaginarios

Para dar cuenta de las concepciones de trabajo docente en que se sostiene la convocatoria al Concurso de antecedentes y oposición nos ocupamos de las representaciones e imaginarios respecto de la figura y el trabajo de los directores. En la normativa se hace referencia a las cualidades o rasgos que debería reunir un director, aspecto que se identifica como “perfil”. Es allí donde aparecen perspectivas teórico epistemológicas dicotómicas al definirlo como “un profesional especialista en educación y como un trabajador consciente de sus derechos y obligaciones”. Coincidimos con Contreras (1997/2001:64) cuando afirma que desde una perspectiva de racionalidad técnica (Schon: 1983) se identifica a la práctica profesional con su carácter instrumental, “supone la aplicación de técnicas y procedimientos que se justifican por su capacidad de conseguir efectos o resultados deseados”. Desde este mismo lugar creemos que la denominación de trabajador ocupa un lugar marginal.

Pensar al directivo como un trabajador consciente de sus derechos y obligaciones implica un nuevo reduccionismo donde no tienen lugar las condiciones sociales, históricas e institucionales en que se desarrolla, coherente con los supuestos que veníamos describiendo.

En nuestro rol de coordinadoras, advertimos en el grupo la presencia de una mirada idealizada respecto de la figura del Director en las escuelas. Persiste una representación de los directores asociada a la posibilidad de resolución de conflictos, de experticia, de gestión.

Las metáfora del mediador, el resolutor, *el que tiene la palabra justa*; y a la vez la percepción del perfil del Director que solicita la normativa de concurso, cerca-

na a “un ser de luz” (en palabras de una docente), se hicieron presente en los relatos. En algunos casos, la referencia directa era hacia a una figura solitaria, cargada de responsabilidades, sostenida en la estructura normativa y presionada a brindar respuestas y soluciones rápidas, más que a compartir el análisis y la configuración de estrategias para el abordaje de las distintas situaciones institucionales. La idea de equipo directivo, tal como se promueve desde el sindicato, es compleja de instalar y de construir en un contexto donde se promueven prácticas y evaluaciones individuales y se juega la competencia de las distintas trayectorias docentes.

## **2. Acompañamiento del sindicato docente. El por qué y para qué de la propuesta**

Cuatro son las preguntas que nos ayudan a pensar los fundamentos de nuestra propuesta de acompañamiento. A continuación las explicitamos y desarrollamos.

### **2.1. ¿Por qué el sindicato priorizó el acompañamiento a los aspirantes?**

Desde la perspectiva gremial, la realización de la oposición en la carrera docente es altamente significativa en términos de lucha sindical. Pero una vez dadas las posibilidades objetivas para su concreción, la estrategia que se definió y organizó para apoyar a los docentes aspirantes fue acompañar un proceso de formación y debate reflexivo de la situación educativa en los contextos particulares de nuestra provincia (3); acompañar un proceso de análisis de los complejos y contradictorios procesos de construcción social de nuestra escuela pública para poder obtener mejor comprensión respecto a los desafíos que le cabe a la función de los directivos en los distintos niveles que se concursan.

El acompañar también lo pensamos como una potente estrategia que mira plurales, hacia caminos que invitan a transitarlos juntos, posibilitando acompañarse para desistir del abandonar/nos. Otra cuestión que creemos sustantiva en la idea de acompañar es la referida a que el conocimiento es colectivo porque es social. Nuestra mirada estuvo orientada hacia la construcción colectiva de herramientas teórico metodológicas que aportaran al análisis y comprensión de las tramas problemáticas de las cotidianidades escolares.

Entendemos a la estrategia político pedagógica del acompañamiento como contraria a la capacitación, en tanto que significamos a esta última en una perspectiva tecno-burocrática; esto es una tecnología más, excluyendo de ella la percepción política de los problemas y de ese modo reduciéndolos a problemas técnicos que tienen que resolver los expertos.

### **2.2. ¿Por qué la apuesta fue la conformación de equipos departamentales?**

La provincia tiene 17 departamentos y en cada uno de ellos el sindicato posee su seccional, con sus historias, experiencias de formación y consolidación de equipos de trabajo. Así, desde este facilitador para atender las particularidades, esta experiencia se conformó con equipos departamentales en un primer momento y luego regionales, algo que se ponderó posteriormente como una decisión estratégica pertinente para el trabajo que se desplegó entre los meses de abril y octubre de 2013. Pudimos constituirnos desde nuestra propia heterogeneidad, traducirnos en encuentros con los distintos grupos, en la distribución territorial y en la ejecución de la propuesta que nunca pretendió ser uniforme, sino reconocer esta pluralidad de sujetos que somos.

Haber sostenido como criterio que los equipos departamentales pudieran conocer y reconocer el recorrido que los aspirantes al concurso poseían en el marco de sus formaciones, trayectorias y prácticas en las escuelas, sin dudas nos posibilitó el punto de partida para ampliar, requerir y profundizar sus conoci-

mientos, sus interpelaciones, sus dudas. Esta dinámica viabilizó posibilidades para producir propuestas orientadas a reflexionar sobre la realidad de las escuelas en la especificidad de los niveles y modalidades educativas con sentido problematizador y complejo.

### **2.3. ¿Por qué el punto de partida y de llegada fue priorizar el proyecto educativo institucional?**

Consideramos que los proyectos educativos expresan fundamentalmente una práctica política y, como tales, un terreno de disputas que tensiona prioridades, modos de pensar la gestión, concepciones de educación, sujetos, escuelas, prácticas, relación con el conocimiento y los diferentes modos de tramitación de las problemáticas institucionales.

Además, concebimos el proyecto educativo institucional como una propuesta, una hipótesis de trabajo y no una afirmación de certezas; como un proceso y no un documento acabado y escrito, que implica un esfuerzo de recreación y no de aplicación; un producto histórico que no es neutro sino cargado de sentidos, donde se sostiene una posición ético político y por ende no es reductible a cuestiones meramente técnicas.

El trabajo lo centramos en analizar y problematizar la perspectiva tecnoburocrática que demuestra la eficacia del programa en acción, contraponiendo la participativa que intenta comprender las situaciones. De la primera perspectiva resaltamos algunos ejes que la configuran: diseños prefijados; pautado de pasos sistemáticos; objetivos conductuales; eficiencia en aplicación de procedimientos; tiempos, estructura y organización institucional rígida, existencia de formato patrón; ausencia de encuadre teórico y ético; control y comprobación. Al focalizarnos en la segunda perspectiva, trabajamos enfatizando el diseño flexible y emergente que da cuenta de proceso, contextualización, identidad institucional, tiempos previsibles e imprevisibles, respeto a los saberes, la importancia de los saberes expertos pero también el de los propios actores, fuerte pregnancia de posturas teóricas y éticas, y evaluación continua.

Reconducir la especificidad del trabajo directivo significó apostar al proyecto educativo institucional que trabaja sobre las finalidades de la escuela, es decir, aborda el para qué enseñamos, cuál es la función social del conocimiento, el derecho social a la educación de los estudiantes y a aprender significativamente.

Creemos sumamente importante que los concursos para obtener ascensos en la carrera docente puedan garantizar en las escuelas concretas la puesta en tensión de los contenidos que se presentaron en los proyectos y que fueron evaluados. Los propósitos, como los interrogantes y los modos de abordaje planteados y argumentados en dichos proyectos, priorizarían los aspectos pedagógicos de la función directiva (orientación, coordinación y seguimiento del trabajo de los docentes) disputando desde ese lugar los requerimientos burocráticos administrativos de la tarea específica.

Nos preocupamos por centrar la formación en la formulación del Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional con la intención de significar la escuela, los sujetos y los escenarios educativos desde una construcción articulada que dé cuenta de la complejidad político pedagógica y epistemológica del fenómeno educativo en el contexto actual con horizonte crítico y propositivo

### **2.4. ¿Por qué es políticamente productivo recuperar las prácticas escolares/institucionales?**

Porque pensar la escuela democrática, sus alcances y en ella a los sujetos que la construyen y habitan, así como intercambiar modos de producción de prácticas educativas emancipatorias constituyen núcleos fundantes que organizan

3. Esta propuesta se puso en marcha antes de que se iniciara el ciclo de formación oficial.

modos de producir subjetividades en escenarios escolares. En ellos, los directivos constituyen una de las aristas principales.

Reconocemos la producción del conocimiento cotidiano de, desde y en la escuela, porque al producir conocimiento pedagógico recuperamos el sentido político del educar.

Tensar la reflexión de la realidad con las políticas públicas y la problemática específica de los niveles y las modalidades educativas desde la perspectiva del trabajador de la educación con funciones directivas es un ejercicio sistemático de una práctica política. Pero desde ese lugar y pensando en el directivo en particular, resulta un salto cualitativo imprescindible incorporar como eje de trabajo docente los aspectos pedagógicos, ya que de otro modo se continuaría con la reproducción de la función asignada que le ha sido investida desde la perspectiva de eficacia meritocrática. Es urgente el corrimiento de ese lugar y esta operación pertenece al orden de lo político. Creemos que la experiencia de acompañamiento fue colaborar a correr/se de un *habitus* opresivo hacia la construcción de disposiciones para el ejercicio de la autonomía.

### **3. Preocupaciones advertidas en la experiencia de trabajo en relación con la formación docente en servicio**

Enunciamos en este punto cuatro cuestiones/ tensiones advertidas en la experiencia de trabajo con los docentes, que nos interpelaron a reflexionar sobre ella y evaluarla. Recuperemos entonces la complejidad en la construcción de los problemas, la práctica de la lectura y la escritura, la producción de narrativas docentes y la impronta regulatoria de las normativas.

#### **3.1. Controversia entre la enunciación de temas y la construcción de problemas**

Uno de los obstáculos que nos permitió pensar en otro nudo tensional fue el de los distintos sentidos que se otorgaba a la diferencia entre temas y problemas socioeducativos, pedagógicos y didácticos. El debate originado a partir de las vacilaciones y los contrapuntos argumentativos respecto a uno y otro generó la necesidad de retomar estos planteos en el desarrollo de los encuentros. Poner en debate su delimitación, que el tema se selecciona y el problema se construye -lo que significaría que esta operación implica un pasaje de un recorte amplio, general y difuso a una delimitación clara y precisa- constituyó un acuerdo del trabajo colectivo. "El problema es duda y conocimiento, es dialéctico", nos dice Sirvent (2007:13).

Acordábamos que los temas pertenecen a una agenda escrita en muchas ocasiones por otros y que incorporamos desde un sentido común que nos hace naturalizar realidades como también otorgar niveles de prioridad ajenos a las propias realidades institucionales. Así, la violencia escolar, los embarazos adolescentes, el bajo rendimiento, la pobreza, las identidades juveniles, la comunicación institucional, la desigualdad, las escuelas de alto riesgo, el fracaso escolar, las necesidades educativas diferentes, las licencias, entre otros, son incorporados como temas que en no todas las oportunidades reflejarían y ligarían en los diversos ámbitos escolares.

El diálogo y el intercambio nos permitieron entonces observar que las inquietudes comenzaban a emerger a partir de la intención de intentar capturar, entrever la singularidad en las escuelas particulares de esos modos de enunciación. El interrogante acerca de cuándo estaríamos frente a un problema y los ensayos de posibles respuestas -"cuando lo pensado no alcanza"; "cuando percibimos inconsistencias", "en las explicaciones genéricas que brindamos"- fueron organizadores sustantivos para articular los temas en/con sus contextos de producción. Y esto generó provocación para el ejercicio de no perder de vista las escuelas particulares y así bajar los niveles de la generalización.

Las menciones a los problemas en sus contextos, nombrados por sujetos, instalaron miradas que se fueron orientando hacia la relación de problemas y preguntas, favoreciendo planteos de problemas situados, sostenidos en preguntas formuladas por los docentes. Así también, las distintas visiones lograron problematizar situaciones institucionales que en el inicio aparecían naturalizadas. No es sencillo preguntar, realizar el ejercicio de la interrogación, cuando hemos sido entrenados primordialmente a lo largo del sistema educativo para responder. No es sencillo avanzar sobre lo que se desconoce con la fuerza que se nos han impuesto en conquistar "lo conocido". Dos herramientas básicas encontramos en los procesos reflexivos que incluyen el trabajo teórico y empírico: ¿cómo es esto ahí?, ¿por qué lo es? Fuimos así acompañándonos en el repensar acerca de construir los problemas y enunciarlos: ¿cuáles son los actos violentos a los que me refiero y dónde los cargo en su violencia?; ¿en qué estrategias institucionales y secuencias didácticas podemos pensar como alternativas para las alumnas adolescentes embarazadas?; ¿cuáles serían los modos de comunicación institucional que pudieran afianzarnos en una mejor relación entre el personal de la institución?

#### **3.2. Significados de la lectura y la escritura para los docentes**

La propuesta de formación oficial para el concurso se sustentaba sobre un supuesto fuerte: la capacidad/aptitud/disposición de los docentes para la lectura de abundante bibliografía en un corto tiempo y la apropiación de las normativas de cada nivel y modalidad. Uno de los primeros obstáculos encontrados fue la resistencia inicial a comenzar a desandar los textos. Los motivos aludían a dos cuestiones: por un lado, a que la lectura aparece como una práctica extraña, difícil, en algunos casos imposible de resolver en el tiempo pautado, asociada a una carga extra que provoca malestar; y por otro, a la imposibilidad de entender el carácter instrumental de la teoría, como posibilitadora para pensar las prácticas pedagógicas.

Se realizó un ejercicio dirigido a interrogar algunas preocupaciones institucionales a partir de categorías de análisis presentes en los textos de la bibliografía sugerida. No fue fácil que los docentes se apropiaran del sentido de esta tarea, pero en el transcurso del trabajo se vieron exigidos a acercarse a los autores y textos desde un lugar activo, de interpelación que paulatinamente fue generando interesantes producciones y también muchos interrogantes. Nuevamente se actualizan las preguntas acerca del sentido de la teoría para analizar las prácticas y de la posibilidad de teorización de las prácticas que pueden ser registradas, documentadas, reflexionadas, narradas.

#### **3.3. La compleja tarea de construir y reconstruir narrativas escolares/docentes**

En los espacios de encuentro promovimos una instancia en la que se invitaba a los docentes a seleccionar, y poner por escrito, alguna problemática que provocara malestar en la institución, con una breve descripción y fundamentación. A la vez, solicitábamos que se interrogaran acerca de por qué esta situación reclamaba la mirada, la actuación, la intervención de los directores. La intención era poder compartir la narración de problemáticas institucionales y ensayar la toma de posición de los posibles directores, frente a los diversos problemas. En algunos departamentos, los coordinadores encontraron una dificultad muy puntual en la escritura académica, puesto que los docentes mostraron dudas para realizar la producción escrita en respuesta a las consignas. Se presentaron obstáculos respecto del pensar y poner por escrito problemáticas y situaciones escolares, ligados a una resistencia a la elaboración de documentos, desde informes breves hasta proyectos institucionales. La práctica de la escritura, articulada a la compleja tarea de construir problemas de intervención en la escuela, constituye un desafío para los docentes, quienes lo plantean como una tarea cos-

tosa. Esta situación contrasta a su vez con la riqueza de los relatos de experiencias que aparecen en los encuentros y las diferentes estrategias que los docentes inventan diariamente en las escuelas para gestionar el conocimiento. La devaluada concepción de “experiencias pedagógicas” como tareas o acciones espontáneas, alejadas de la reflexión y por lo tanto de la producción de saber, opera seguramente en el fondo de esta cuestión.

En la escritura aparecieron los llamados problemas que se presentan como pre-construidos por una agenda que reproducimos y que a menudo naturalizamos. Se mencionan como problemas la comunicación, los vínculos, la violencia, el aprendizaje, como grandes universales que obturan la posibilidad de pensar complejamente y de articular las singularidades que adquieren en el espacio y tiempo escolar, con los sujetos que habitan las instituciones. Si bien al compartir los relatos se pudo trabajar en la apertura de interrogantes que interpelaran las diferentes narraciones, se advirtió la sorpresa respecto de estos modos epistémicos de pensar el trabajo y también el desafío y el compromiso puesto por los docentes en la revisión de las escrituras.

La dificultad planteada y a la vez la necesidad de la construcción de narrativas escolares es un reto que nos compromete especialmente a todos.

### 3.4. La impronta regulatoria de las normativas en el trabajo de los directores

Otras preocupaciones de los aspirantes estuvieron focalizadas en las normativas como soporte de la gestión directiva, como respaldo legal de su función, como el lugar donde se identifican sus derechos y obligaciones, así como también los modos de proceder. Las mismas transitaban, según su propio relato, entre el “desconocimiento” o “poco manejo de las mismas” a sentimientos de “inseguridad”, “miedos”, “incertidumbre”, “angustia”.

La convocatoria al concurso (4) refuerza este lugar de la norma y ubica a los aspirantes como ejecutores, cuando sostiene “...favorecer la aplicación de la política educativa en función de lo sustentado en las Leyes de Educación Nacional, Provincial y las Resoluciones del Consejo Federal y del Consejo General de Educación”.

El trabajo permanente con el “deber ser”, la norma y la prescripción, modelan un modo de ver y actuar sobre la realidad educativa. Esta perspectiva tiene además tradición al interior del sindicato y en las representaciones de su lugar como defensor de los derechos respaldados por la normativa.

Durante los encuentros emergieron distintas visiones acerca de las normas: las que las ubican en el lugar de las respuestas; las que asocian los problemas de la escuela a su falta de aplicación; o, en otros casos, a vacíos que dejan para poder gestionar los sucesos que de manera cotidiana se viven en la escuela.

Poner en tensión el lugar de la normativa en la resolución de problemáticas institucionales significó interpelar miradas atravesadas por perspectivas construidas históricamente, institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y modos de abordar situaciones. También interrogar definiciones de la propia convocatoria al concurso, ya que cuando se define el perfil del directivo se indica: “Conocer y utilizar los instrumentos legales que regulan la vida cotidiana de la escuela a fin de saber recurrir a ellos en las situaciones que así lo requieran”.

Ubicar la normativa como reaseguro de respuestas que tienen legalidad, de palabra autorizada, contiene una mirada que pretende homogeneizar lo complejo, que deja afuera la complejidad de la trama institucional y obtura los márgenes de autonomía.

Correr el foco de este lugar, sin que signifique negarlo, nos implicó instalar preguntas que interpelaran los discursos de los aspirantes, intentar descubrir las concepciones que subyacen según el lugar que se le asigne a la norma, identificar los intersticios como aspectos que deja vacantes. Leer las normas en su historicidad, en los contextos que le dieron origen, en las intencionalidades que

esconden -prioritariamente de control y regulación de la vida de las instituciones-, en el lugar de ejecutores en que nos ubican.

Trabajar con los modos en que los trabajadores de la educación interpretan, producen y se posicionan frente a las normativas se constituye en una posibilidad de construir un saber acerca de la escuela.

### Bibliografía

- Contreras, J (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid. Ediciones Morata.
- Sirvent, M. T. (2007). *El proceso de investigación*. Publicación de la cátedra Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Buenos Aires.
- Beltrán Llavador San Martín, A. (1999) *Diseñar la coherencia escolar. Bases para un proyecto educativo*. Editorial Morata. Madrid
- Birgin, A. (Comp.) (2012) *Más allá de la capacitación*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Duschatzky, S. (2010) *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Homar, A.; Badano M.R. (2003) *Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la investigación con docentes de nivel terciario, en el marco de la carrera de Especialización en Investigación Educativa de CTERA*. En *Docentes que hacen investigación educativa*. Tomo 2. Compiladores: Cardelli, J., Duhalde, M. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Nicastro, S. (2009) *La historia institucional y el director en la escuela*. Paidós; Buenos Aires.

### Documentos

- Homar, A; Galarraga, G; Benedetti, M. (2013) Proyecto de seminario taller de acompañamiento gremial para docentes. Apoyo para Concurso de oposición de cargos directivos. (Documento inédito) Institución solicitante: EFPyS – AGMER. Entre Ríos.
- Homar, A; Galarraga, G; Benedetti, M. (2013) Informe final del desarrollo del seminario taller de acompañamiento gremial para docentes realizado en la provincia de Entre Ríos. Apoyo para Concurso de oposición de cargos directivos. (Documento inédito).
- Acuerdos paritarios. Anexo III. Bases particulares para el Concurso de oposición para la cobertura de cargos de director/rector y vicedirector/vicerrector de Educación Inicial, Primaria y sus modalidades y Secundaria y sus modalidades (2012). *Cuaderno de Paritarias*. Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos.
- Resolución N° 500/2013 / Consejo General de Educación Provincia de Entre Ríos. Recuperado de: [www.agmeruruguay.com.ar/legislacion.htm](http://www.agmeruruguay.com.ar/legislacion.htm)
- Documento *Fundamentos de la creación de la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical* (2012) EFPyS AGMER. Recuperado de: <http://agmer.org.ar/index/presencia/edicion-117/>