Los programas de postitulación docente:
una apuesta universitaria para fortalecer la escuela pública

Gonzalo Gutiérrez
Silvia Ávila
Silvia Kravetz

A principios de 1998 escenas novedosas comenzaron a llamar la atención de profesores, no docentes y estudiantes en la Facultad de Filosofía y Humanidades. Caras curiosas y a la vez desconcertadas preguntaban por una y otra oficina, guardapolvos blancos –pocos- y otros de colores, inequívocamente hablaban de aulas y escuelas. Mochilas, portafolios y carpetas que acompañaban a profesores presurosos en acudir a la Facultad en una "escapada" entre colegio y colegio. Ni hablar del bullicio de los sábados que sorprendía a los pocos transeúntes que por esa época pasaban por las calles de Ciudad Universitaria. Hasta el personal de servicios médicos que en alguna oportunidad tuvo que presentarse a atender una "baja de tensión" preguntaba ¿qué pasa un día sábado en esta parte de la Universidad?

Las oficinas de Postitulo recién montadas en el segundo piso del Pabellón Residencial esperaban a estos nuevos rostros con listas, fichas y materiales. Los secretarios, coordinadores y profesores caminaban veloces hacia las aulas de Casa Verde para recibir a sus nuevos estudiantes. En las escuelas sencillos carteles anunciaban la oferta que acababa de lanzar la UNC y, en algunas oficinas gubernamentales, se tramitaba y dialogaba en torno a su acreditación en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua. Comenzaba así, la primera versión del Postitulo en Gestión, dirigida específicamente para Supervisores en el marco de un novedoso convenio con el Ministerio de Educación de la Provincia que permitió durante dos cohortes, la gratuidad de la propuesta. En los años siguientes, se sumarían otros Programas de Postitulación: Formación General para profesores, Enseñanza de disciplinas artísticas (Música y Artes Visuales y Teatro), Historia, Geografía, Lengua y Literatura, Filosofía y Gestión de las Instituciones Educativas. En conjunto, estas propuestas de formación se inscribían en una Universidad que buscaba fortalecer sus articulaciones con el resto del sistema educativo. Protagonistas clave de dicho proceso, fueron Liliana Alicia Carranza, desde el Vicedecanato de la Facultad; Liliana Vanella, de la Subsecretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de Córdoba; Silvia Kravetz, entonces Secretaria Académica; y Nora Alterman, Marcela Sosa y Adela Coria, desde la Dirección de la Escuela de Ciencias de la Educación. Todas ellas pusieron las primeras palabras al texto y recibieron el incansable apoyo de otros colegas que colaboraron en distintos tramos de la puesta en marcha de este proyecto.

Estos trayectos formativos de la Facultad de Filosofía y Humanidades, denominados Programas de Postitulación se propusieron desplegar una propuesta renovada metodológicamente, tanto por su duración (18 meses), como por el desafío que se asumía de transitar, en forma colectiva, la tensión entre demandas externas e internas a la Universidad, garantizando la solidez de lo ofrecido a maestros y profesores, discutiendo concepciones y enfoques, interpelando formatos disciplinares tradicionales y buceando en experiencias profesionales y extrauniversitaria, para poner en marcha aquellas ideas gestadas en la inquietud de una Universidad comprometida con la escuela pública. De este modo, los Programas de Postitulación se diferenciaban cualitativamente de los tradicionales cursos de capacitación, caracterizados por contar con tiempos acotados de cursado, abordar en forma fragmentada diversos temas educativos (vinculados a la enseñanza de las disciplinas o a aspectos particulares de la gestión: legislación escolar, convivencia, diseño de proyectos, etc.), organizarse en función de la lógica del puntaje oficial y habilitar escasos espacios para el diálogo y la reflexión sobre la cotidianeidad escolar.

Los Programas de Postitulación concitaron el interés de gran parte de la comunidad educativa. Hacia afuera de la Universidad, en numerosos docentes y directivos insertos en el sistema educativo que buscaban una formación sólida para llevar adelante sus tareas. Hacia adentro, numerosos equipos de cátedra encontraron un espacio para compartir avances y resultados de investigación, pero también para escuchar y reconocer la perspectiva de los docentes sobre la escuela, su gestión, el trabajo de enseñar, los procesos institucionales, y los aprendizajes/experiencias construidas por los niños/jóvenes. Quienes se desempeñaban como adscriptos o eran egresados recientes, encontraron un espacio de inserción, laboral y formativo en el marco de un dialogo intergeneracional muy fructífero.

Como reflejo de su relevancia, es posible señalar que por ellos pasaron más de 10.000 docentes de la capital, pero también del interior provincial e incluso de provincias limítrofes. La expectativa de asistir a esta propuesta fue sostenida en el tiempo[1]. Pero además, en cada Programa de Postitulación se produjeron reflexiones y/o análisis que luego dieron lugar, a producciones académicas que han nutrido con fuerza los debates pedagógicos. En este sentido, es posible sostener que quienes participaron en ellos como docentes, como tutores o como alumnos, formaron parte de uno de los pocos espacios de encuentro en la última década, para pensar sistemáticamente sobre la escuela y el trabajo pedagógico, en Córdoba.

[1] Es oportuno recordar que las primeras cohortes cursaron un Programa diseñado según un trayecto organizado en módulos, con una duración de 588 horas reloj, y una cursada estimada en tres semestres. Posteriormente se regularon en el orden nacional los Programas de Postitulación y el Programa original se desdobló en dos trayectos: uno de actualización y otro de especialización con una duración de dos semestres cada uno.

Los Programas de Postitulación como apuesta en la formación docente

La apuesta por la formación docente desde los Programas de Postitulación fue asumida en la Universidad y en la Facultad como parte de una política extensionista, que intentaba ser solidaria y sensible a los desafíos que cotidianamente enfrentaban las escuelas, sus maestros y los alumnos ante la presencia de múltiples lógicas: las del sistema educativo y sus diferentes esferas de decisión (tanto a nivel nacional, como jurisdiccional), las relacionadas con las dinámicas particulares que se producen en toda institución educativa, así como aquellas que daban cuenta de los efectos producidos por la modificación en las condiciones de vida de alumnos y docentes, en la relación entre Estado, sociedad y educación. Se entendía entonces que estas lógicas afectaban de manera directa toda apuesta por elaborar, implementar y/o sostener propuestas pedagógicas orientadas a construir una escuela justa, donde la transmisión sistemática y crítica de la cultura y el conocimiento se transformaran en el desafío organizador de las prácticas docentes.

Un **primer principio organizador** de los Programas de Postitulación partía de considerar que una formación docente sólida ocupa un lugar estratégico al momento de considerar el lugar de la escuela en la construcción de una sociedad democrática, pues constituye la condición necesaria para la distribución igualitaria de conocimientos escolares, a todos y todas las alumnas/os del sistema educativo.

El **segundo principio organizador** sostenía que la Universidad pública podía ocupar un lugar de relevancia en los procesos de fortalecimiento y mejora de la formación docente y, por ende, de enriquecimiento de la experiencia escolar, mediante la organización de propuestas de formación que posibilitaran transferir conocimiento producido en diversas instancias de investigación.

Un **tercer principio organizador** sostenía que una propuesta de formación docente debía interesarse y pre-ocuparse por habilitar espacios de diálogo, reflexión, debate e intercambio de experiencias pedagógicas con quienes cotidianamente hacen escuela: maestros, profesores, directores, supervisores, miembros de equipos técnicos pedagógicos, etc.

Por ello, los Programas de Postitulación tenían entre sus propósitos centrales, ofrecer herramientas (conceptuales y prácticas) que contribuyeran a comprender los cambios e interpretar los significados y respuestas desarrolladas en las escuelas, planificar determinadas estrategias para efectivizar la hegemonía pedagógica, así como utilizar algunas herramientas y comprender los resultados que ofrece la investigación educativa para el conocimiento de la realidad escolar.

Interesaba entonces que la propuesta de formación desarrollada desde los Programas de Postitulación posibilitara a los docentes adquirir una mirada compleja de la realidad, donde fuera posible poner en

tensión algunas dicotomías que aludían a la relación entre teoría vs práctica; universidad vs escuela; trabajo intelectual vs trabajo docente. Se habilitaron de este modo, espacios para debates e intercambios sobre experiencias escolares. En este sentido, podemos sostener que los Programas de Postitulación se han ido transformando en un ámbito de articulación y diálogo entre instancias de trabajo y reflexión sobre la cotidianeidad escolar.

El escenario de inscripción de los Programas de Postitulación

El surgimiento de los Programas de Postitulación podría explicarse[2], por un lado, en relación al contexto de la reforma educativa en curso en el marco de la Ley Federal de Educación y, por el otro, de acuerdo a la decisión de la Escuela de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Filosofía y Humanidades de involucrarse desde una perspectiva extensionista, como se señaló, en los complejos procesos que se pusieron en marcha. De esta manera, se consideró posible construir sentidos alternativos a los derivados de la propuesta de la "Transformación Educativa" que convocaba a pensar las escuelas bajo modelos neoliberales con formato empresarial.

El postitulo en Gestión Escolar habilitó un espacio de estudio, reflexión y desnaturalización de las lógicas y efectos que el neoliberalismo venía instaurando en el campo educativo, sin renunciar a detenerse en la especificidad del trabajo pedagógico.[3] En particular, por la sanción e implementación de dos instrumentos legales: La ley de transferencia educativa del año 1991, que posibilitó el pasaje de las instituciones educativas nacionales de Nivel Medio y Superior (públicas y privadas) a cada una de las provincias y a la ciudad de Buenos Aires, y la Ley Federal de Educación del año 1993, que introdujo cambios muy significativos en todos las dimensiones del sistema: rol del Estado nacional, estructura organizativa, gobierno, financiamiento, formación, capacitación y actualización docentes, evaluación de los aprendizajes; acreditación de las instituciones formadoras, implementación de políticas asistenciales focalizadas, establecimiento de contenidos básicos comunes para todos los niveles educativos y todas las provincias, por citar sólo aquellas más reconocidas[4].

---

[2] Aquí pondría referencia a los artículos de Nora y de Mónica Mercado en E+E, no recuerdo si hay alguno de Silvia o Alicia sobre Gestión específicamente… No tengo los datos, voy a buscar uno de Carranza

[3] En este sentido, es importante recordar que en la década de los 90, se produjeron importantes transformaciones en el aparato estatal nacional. Nos estamos refiriendo a las privatizaciones y/o concesiones de empresas públicas nacionales de producción de bienes y servicios, la transferencia a las provincias de servicios básicos que estaban a cargo del Estado nacional y otras medidas que impactaron de manera sustantiva en la conformación del Estado nacional, de los Estados provinciales y en los organismos de gestión de todos los niveles.

[4] Es posible señalar que luego del pasaje de las escuelas a las jurisdicciones, y de los cambios introducidos en la estructura del sistema, cada provincia configuró de manera singular su sistema educativo adquiriendo características singulares y propias, que guardaban escasas semejanzas con provincias vecinas, en su organización y sus contenidos.

En ese escenario, la educación argentina profundizó un proceso de diferenciación de la oferta educativa, su calidad y los aprendizajes estudiantiles, según sectores sociales, insinuada en los años 60 y continuada en los 70. Sin embargo, fue la "Transformación Educativa" de los años 90, la que creó las condiciones propicias para la emergencia de un sistema educativo profundamente segmentado y fragmentado con ofertas e instituciones educativas fuertemente diferenciadas, a las que asistían poblaciones de jóvenes y niños cada vez más homogéneas.

Los años de autoritarismo, de vaciamiento de contenidos, de reducción del gasto en educación, la pérdida del valor adquisitivo de los salarios docentes, la escasa renovación de las propuestas formativas en las carreras de profesorado, la oferta de capacitación segmentada y mercantilizada, entre otras cuestiones, habían creado un cuadro de situación poco atractivo, dando como resultado un cuerpo docente desvalorizado socialmente, poco confiado en sus propias potencialidades. Por ello, en el marco de la reforma educativa fue posible advertir también, el surgimiento de un nuevo discurso sobre la escuela y la dirección, atravesado por las lógicas de funcionamiento empresarial y por los modelos basados en el "gerenciamiento educativo". La escuela, considerada históricamente como una de las instituciones más democráticas e igualitarias de la sociedad se vio fuertemente interpelada y desvalorizada; se le asignó unidireccionalmente la responsabilidad por los escasos logros de aprendizaje de los alumnos y por sus "escasas" contribuciones a la integración social. El discurso oficial sobre los directores escolares sufrió también fuertes transformaciones en su contenido. El énfasis estaba puesto en la capacidad de "gestionar", "liderar", "gerenciar" una institución educativa que debía ser, en primer término, eficaz y eficiente.

Esta Facultad se propuso, con su Postitulo en Gestión Escolar, articular los requerimientos de formación y capacitación docente con una propuesta que recuperara las experiencias de los maestros, profesores y directivos, apostando al trabajo colectivo como modo de contribuir a una mejor educación para todos los niños y jóvenes. Por ello, se sostenía que *"la escuela estaba en el centro del debate pedagógico"* y que no alcanzaba con que los profesores se capacitaran individualmente para mejorar los procesos de educativos, sino que era necesario asumir la complejidad del proyecto pedagógico y atender las condiciones organizativas e infraestructurales, el clima institucional y los "estilos" de las interacciones, para generar la sustentabilidad de cada proyecto educativo. Es decir, contraponiendo el sentido neoliberal a la noción de calidad. Desde los Programas de Postitulación se sostenía que *"esa calidad está relacionada con la forma de funcionamiento de la propia institución escolar, la importancia de las dimensiones colectivas, la intersección entre las partes, la dialéctica de los elementos que anidan dentro del sistema de enseñanza y en cada centro de forma singularizada"*.

Hasta el 2012, su último año de funcionamiento, el Programa de Postitulación en Gestión Escolar articuló además esfuerzos institucionales, mediante convenios específicos con la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) y el Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP), para ofrecer una mirada compleja sobre la educación, la escuela y los procesos de escolarización de los niños/jóvenes, desafío necesariamente renovado frente a las condiciones políticas y educativas de los últimos años, signadas por otras leyes, otros discursos y otras aperturas que, sin embargo, interpelan a pensar con -sentido prospectivo y compromiso redoblado- los problemas profundos de la escuela y su gestión.

Los aportes al debate pedagógico de este libro

Los artículos que componen este libro se caracterizan por una perspectiva que construye permanentemente articulaciones entre aportes conceptuales de diferentes campos disciplinares (de la pedagogía, el curriculum, la organización escolar, el análisis institucional, el planeamiento educativo y la evaluación), experiencias de investigación y asesoramiento pedagógico con la recuperación de diálogos, discusiones y perspectivas de docentes que han participado de los espacios de formación ofrecidos por los Postitulos en Gestión Escolar. Todos los autores coinciden en identificar algunas características comunes que han tenido las políticas educativas en las últimas décadas. Entre ellas podemos señalar como más relevantes las siguientes:

- Las transformaciones educativas implementadas en los años noventa y posteriormente, han tomado a la escuela como el espacio neurálgico, donde se disputa una parte importante de los sentidos del cambio pedagógico.
- La escuela debe ser distinta a los modelos ya existentes. En los noventa se promovió su mejora bajo supuestos tecnocráticos de eficacia y eficiencia y, en la década siguiente, se sostuvo la relevancia de lograr que fuera justa, atendiendo perspectivas históricamente silenciadas de las minorías (políticas, sociales, culturales, disciplinares, etc.) para comprender la realidad social y promoviendo formas horizontales y participativas de trabajo pedagógico.
- Paulatinamente, los niños y jóvenes han sido asumidos como sujetos de derechos educativos. Ello implica que las reflexiones organizacionales, pedagógicas y curriculares adquieren sentido en la medida en que dialogan con sus puntos de partida, sus posibilidades y el reconocimiento de sus logros.
- En los equipos de gestión se han concentrado un conjunto de demandas de dos escalas diferentes: el sistema educativo por un lado y los docentes por el otro. Ello ha producido que en algunos casos se

intensifique su labor, desplazándola hacia la atención de cuestiones administrativas en muchos casos, y descentrándola con respecto a su función pedagógica.

Como correlato de los aspectos señalados, en los artículos emergen algunos desafíos comunes para avanzar en los procesos de inclusión escolar que pueden expresarse del siguiente modo:

- La construcción desde las políticas educativas de dispositivos permanentes de acompañamiento pedagógico a los equipos de gestión. Su relevancia radica en que, fortalecer la gestión escolar no se resuelve sólo con programas de formación docente. Es necesario además, disponer de dispositivos de acompañamiento pensados como ámbitos de reflexión para la acción y de análisis para el trabajo con los equipos docentes.
- La generación de condiciones institucionales para que la "reflexión sobre las prácticas" tenga un correlato al interior de la escuela. Es decir, es necesario avanzar en la construcción de tiempos institucionales que posibiliten el análisis de situaciones críticas de escolarización, pero también el intercambio de aquellas experiencias que día a día, posibilitan enriquecer propuestas educativas para niños/jóvenes y el desarrollo de modos colaborativos de trabajo.
- La atención a las condiciones necesarias para una escuela democrática y adecuada a los actuales desafíos pedagógicos. Ello implica, entre otras cosas, promover modos de gestión escolar que atiendan articuladamente las formas de trabajo pedagógico, participación institucional (docentes, padres y organizaciones sociales) y resolución de conflictos.
- Documentar el trabajo pedagógico emerge como una línea propositiva común. Al momento de pensar el trabajo curricular, de construir proyectos escolares, desarrollar procesos de autoevaluación institucional, analizar conflictos institucionales, etc., los procesos de lectura, escritura (y viceversa) y su circulación entre el colectivo docente resultan una estrategia que posibilita construir "sentidos comunes" sobre lo deseable, necesario y posible para la escuela en cada contexto. Documentar el trabajo pedagógico contribuye a objetivar las interpretaciones, hipótesis y líneas de trabajo pedagógico, a la vez que fortalece el papel de los equipos de gestión en la construcción de escenarios cuidados para la construcción de consensos.

El artículo de **Silvia Kravetz y Alejandra Castro** titulado "Algunas consideraciones acerca de la organización y el gobierno de las instituciones escolares", contribuye a comprender las concepciones políticas y teóricas que en torno a la organización escolar y su gobierno se desplegaron en las últimas décadas. Para ello, muestran en forma relacional los diferentes sentidos que en relación a la escuela y a

la gestión escolar se configuraron en los años noventa y a partir del 2003 desde el discurso de la autonomía y organización escolar, siendo central, en ambos períodos, el lugar otorgado por la política educativa a la función directiva en la mejora y democratización educativa. Resulta interesante en este capítulo, el modo de abordaje optado por las autoras que, apelando a "expresiones" de los docentes, logran mostrar características y tensiones que en la gestión escolar suelen presentarse cotidianamente.

El artículo de **Gonzalo Gutiérrez** denominado "Políticas educativas, gestión escolar y enseñanza: análisis de sus articulaciones, tensiones y paradojas", avanza en una caracterización de los principales rasgos que asumieron las políticas educativas en la última década, los problemas que han procurado atender y las concepciones de enseñanza que han movilizado. Como parte del análisis se presentan un conjunto de paradojas que tienden a invisibilizar parte de los logros alcanzados, así como los problemas que aún persisten, sin renunciar a mostrar los andariveles por donde es posible pensar alternativas desde la gestión escolar para mejorar las oportunidades educativas de los niños y jóvenes mediante el enriquecimiento de los espacios de reflexión colectiva sobre la enseñanza.

En "Escuelas, gestión directiva y trabajo colectivo. Comentarios desde una experiencia de formación docente", **Andrea Martino y Silvia Vázquez** analizan las dinámicas institucionales en los actuales procesos de escolarización y el papel en ellos de los equipos de gestión escolar desde su experiencia como docentes en los Programas de Postitulación ofrecidos por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. En este sentido, permiten apreciar modos posibles de establecer articulaciones entre saberes construidos en espacios caracterizados por lógicas muy diferentes como las escuelas, las prácticas de asesoramiento institucional y los desarrollos académicos vinculados al campo del análisis institucional. Para ello, las autoras optan por desarrollar tres ejes analíticos conceptuales: el conocimiento contextualizado para la intervención, el reconocimiento por un lado, de las escuelas como instituciones que satisfacen necesidades de existencia y, por el otro, de los sujetos y sus prácticas instituyentes. Allí se despliegan interpretaciones, hipótesis y orientaciones para hacer de la gestión escolar una posición institucional que traccione con fuerza en los actuales esfuerzos por ampliar la inclusión educativa.

Octavio Falconi por su parte, aborda en "Todos estos años de currículum: políticas educativas, formación continua de docentes y gestión directiva en las escuelas", el desarrollo de las políticas curriculares en nuestro país durante las últimas décadas y sus implicancias para la gestión escolar. Con tal propósito se centra en el análisis de las articulaciones entre supuestos pedagógicos, prescripciones curriculares, trabajo escolar y dispositivos de formación continua de docentes. Su recorrido muestra que, a pesar de las diferencias de sentido existentes entre las políticas educativas de la década del noventa y las implementadas en la primera década de este siglo, éstas poseen un supuesto de base común que es necesario superar. En este sentido, refiere a considerar la exigencia y condición en la que

se encuentran los equipos de gestión para traducir los discursos y lógicas de trabajo curricular propuestas desde las políticas, así como de transformarse en formadores que sustituyan la presencia de un Estado desafiado a construir nuevos dispositivos de acompañamiento escolar y curricular para mejorar las oportunidades educativas de los estudiantes.

Mariela Prado presenta en "El currículum en la escuela. Estrategias de la gestión escolar para colectivizar las prácticas", un conjunto de orientaciones para el desarrollo de proyectos curriculares por parte de los equipos de gestión desde una perspectiva que reconoce la relevancia de la participación tanto de los docentes como en especial, de los estudiantes. Sus reflexiones toman como referencia el Diseño Curricular de la provincia de Córdoba y aportes de la teoría curricular, sin renunciar a proponer orientaciones metodológicas y prácticas fuertemente fundamentadas sobre los procesos de lectura y escritura de los proyectos curriculares.

María Eugenia López, en su artículo "Narrar, conocer e incidir en las escuelas. Un recorrido para la autoevaluación institucional", propone tomar distancia de los modos tradicionales y positivistas de pensar y sostener procesos evaluativos. Para ello, recupera como propuesta, la documentación de experiencias pedagógicas, en tanto posibilita la recuperación de saberes, prácticas y apuestas éticas de los docentes. En su perspectiva, esta opción teórica logra superar la dicotomía entre "teóricos" y "prácticos" de la escuela, aunque requiere de un conjunto de recaudos metodológicos que muestra a partir de conceptualizaciones, pero también del análisis de relatos docentes. De este modo, la perspectiva de los individuos sobre los procesos de escolarización, se transforma en un modo de aproximarse a la complejidad de lo institucional y sólo puede emerger en el marco de modelos de gestión democráticos, que habiliten espacios sustantivos de diálogo y reflexión sobre las prácticas educativas.

En el artículo "Proyectando y gestionando escuelas. Reflexiones para la mejora escolar", **Liliana Abrate y Analía Van Cauteren**, sostienen que gestionar la escuela es un asunto político que implica reconstruir su especificidad mediante el desarrollo de proyectos pedagógicos. Ello requiere revisar, interrogar, debatir, dirigir e intervenir colectivamente en el hacer cotidiano. Su perspectiva invita a desmitificar la idea de lo escolar como un espacio en crisis permanente, asumiendo que quienes la habitan, cuentan con las herramientas para transformar la escuela. De este modo, en una perspectiva histórica pedagógica, las autoras sostienen que los procesos de mejora escolar no operan por "demolición" de lo existente, sino por reconstrucción y que, en dichos procesos, los equipos de gestión ocupan un lugar estratégico.

Finalmente**, Gloria Beinotti** y **Miguel Genti** nos proponen en "Gestión de proyectos en educación. Entre política, ética e historias", reconocer como parte de los procesos de gestión escolar, la compleja

articulación entre la política, las prácticas educativas y los sujetos. En este marco, los autores invitan a interrogarse por los criterios a partir de los cuáles desde la gestión escolar se participa en el desarrollo de proyectos escolares, los modos en que son abordadas las diferencias, las estrategias para construir consensos y el diálogo sobre las intencionalidades de la propuesta formativa. Por otro lado, se proponen pistas para orientar la gestión democrática de proyectos, reconociendo la pluralidad de saberes y posicionamientos que al interior de la escuela poseen los docentes y otros actores sociales (grupo familiar e integrantes de organizaciones locales) que según la temática de cada proyecto pueden participar eventualmente.

Los artículos compartidos en este libro proponen asumir que el derecho social a la educación es propiedad de los alumnos y los problemas organizativos, laborales y/o administrativos derivados de la búsqueda de su cumplimiento, son responsabilidad del Estado. Por ello, es posible sostener que es en torno a la gestión escolar donde se está produciendo actualmente, uno de los efectos más paradojales: los discursos y dispositivos pedagógicos elaborados desde las políticas educativas centran sus esfuerzos en el desarrollo de variadas estrategias que colocan al trabajo pedagógico en un lugar privilegiado y reconocen al docente como actor estratégico, por lo cual se han desplegado importantes propuestas de formación docente. Sin embargo, el reconocimiento de la gestión escolar en su relevancia y complejidad, como el espacio a través del cual se materializa críticamente el sentido de las propias políticas, parece constituir una materia aún pendiente. En ese camino, tanto los tiempos de trabajo entre equipos directivos que posibiliten socializar experiencias potentes de gestión como la búsqueda de propuestas renovadoras que complementen los formatos tradicionales, se avizoran como recursos necesarios de ser pensados y desarrollados, al mismo tiempo que, cada vez con más fuerza, queda clara la necesidad de acompañar estos procesos con las condiciones laborales, organizativas, administrativas y pedagógicas adecuadas. Por ello, gran perplejidad y desilusión causó en la comunidad educativa (de esta casa de estudios y de los docentes del resto de los niveles educativos) la imposibilidad, en el marco de cambios en regulaciones nacionales, de generar con el Ministerio de Educación de la Provincia, políticas de articulación que posibilitaran la continuidad de los Postitulos en Gestión y/o el desarrollo de nuevos programas de formación de similar calidad que capitalizaran la experiencia desplegada. De este modo, el vacío en torno a las propuestas de formación para la gestión escolar se profundizó en forma preocupante y seguramente formará parte de los debates educativos que se continuarán dando en nuestra provincia.

Finalmente, insistimos con una idea: los Programas de Postitulación posibilitaron, hacia al interior de la misma Universidad, un diálogo intergeneracional de gran riqueza. Quienes se desempeñaron como docentes en sus primeras cohortes incluyeron como tutores a jóvenes egresados que con el tiempo

fueron asumiendo como responsables de muchos de sus espacios curriculares. Este libro es un reflejo parcial de esta relación “entre generaciones” académicas, pues están presentes colegas que han participado en esta propuesta de formación desde sus inicios, con otros que fueron sumándose año a año. Visto en perspectiva, los artículos que componen este libro dan cuenta de una parte importante de los debates pedagógicos que al interior de la Universidad se han producido entre docentes, directivos, preceptores, etc. e investigadores.