



Orientaciones para las lecturas

Pruebas de Selección de Inspectoras/es 2020

EDUCACION INICIAL

El presente documento pone a disposición de las y los aspirantes las orientaciones para la lectura de los textos indicados en la bibliografía de las Pruebas de Selección de Inspectoras/es 2020 de cada nivel y modalidad. Tiene el propósito de acompañarlos en su etapa de preparación para las instancias que posibilitarán la cobertura del cargo de supervisor/a (transitorio) del sistema educativo bonaerense.

Cabe destacar que la intención es ofrecer pistas para la lectura y muy especialmente, para la construcción del recorrido personal ya que el ordenamiento bibliográfico de las/os autores tal como se estila, no lo permite.

El Documento se organiza en tres partes, de acuerdo con los tres Ejes, tal como se pauta en el Temario aprobado para las Pruebas de Selección de Inspectoras/es 2020 de cada nivel y modalidad, a saber:

- Las reseñas del Eje N° 1 se refieren a los aspectos políticos relativos a la educación como acción estatal, al gobierno de la educación y a la formulación de la política pública que da sentido al trabajo del/a Inspector/a.
- Las reseñas del Eje N° 2 están destinadas a profundizar conceptualmente y normativamente las fundamentaciones políticas, institucionales, pedagógicas y curriculares propias de cada nivel y modalidad.
- Las reseñas del Eje N° 3 abordan lecturas referidas a las 4 (cuatro) dimensiones -política, pedagógica, organizativa y comunicacional- que constituyen las prácticas supervisivas, a los fines de aportar herramientas de análisis y de actuación que le permitan al/la aspirante construir el posicionamiento pertinente que requiere el ejercicio del rol.

Cabe destacar que en cada Eje se encontrarán con tres tipos textuales: bibliografía, documentos oficiales y principales normas vigentes.

En el caso de los textos de autor se indican páginas y capítulos. En los documentos de gestión es importante prestar atención a las fechas de su producción por cuanto en algunos casos puede haber referencias a aspectos del sistema que se han modificado y faltar otros de inclusión posterior; sin embargo su incorporación está fundamentada en tanto realizan aportes diversos para el desarrollo del temario.

Finalmente queremos destacar que se ha procurado garantizar que la mayoría del material seleccionado esté disponible en la web.





EJE 1

Estimadas/os Aspirantes :

El propósito central del Eje N° 1 es situarnos como sujetos históricos, como sujetos estatales y como sujetos de las políticas. Se trata de poder comprender de qué todo somos parte y que nuestras acciones impactan en procesos colectivos.

BIBLIOGRAFÍA

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*. Año VII, Num. 13, 19-38.

Miryam Feldfeber, presenta a través de este artículo de investigación el avance en el análisis de las políticas públicas en Argentina a partir del nuevo siglo con el cambio de signo del gobierno. Aborda la recomposición de la capacidad regulatoria del Estado, los debates en torno a los mecanismos de inclusión social, los sentidos construidos en relación a la educación como derecho y los debates sobre la democratización. Aparece la tensión entre el derecho social a la educación y la instalación de una cultura del emprendedurismo, signado por conceptos como meritocracia, mediciones estandarizadas, comparación entre escuelas estudiantes y docentes.

**Jaime Fernando [et.al.] (2013). Conceptos introductorios en *Introducción al análisis de políticas públicas*. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche, pp. 11 a 29. Disponible en: <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2017/02/Pol%C3%ADticas-p%C3%ABlicas2013.pdf>
Ahora disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/icsya-unaj/20171114040327/pdf_1260.pdf**

El capítulo I desarrolla una discusión teórica y conceptual sobre el Estado. Presenta al Inicio una breve revisión histórica, también de nuestra Argentina con diversos componentes de la constitución del Estado como la Burocracia y las relaciones sociales. Describe también los regímenes políticos, deteniéndose en las definiciones de democracia, poder, dominación. Finalmente caracteriza los conceptos de políticas públicas en democracia desde lo institucional y desde el sistema partidario.

Este capítulo permitirá comprender aspectos centrales del Eje 1, y su relación con la Educación en el marco de las políticas públicas.

López Néstor y Corbetta Silvina (2009). Hacia una nueva generación de políticas. Una invitación a revisar viejas tensiones en el campo de las políticas sociales y educativas. En N. López(coord.). *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en*





torno a la educación en América Latina. Buenos Aires: IPE-UNESCO, pps. 305-325. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189502>

En este texto se plantea que el debate actual sobre las políticas tiene eje en las tensiones entre lo central y lo local, la sociedad política y la sociedad civil, las políticas sectoriales o intersectoriales, el corto y el largo plazo y universalismo o focalización. El autor plantea que hay que avanzar hacia la integración de modelos de políticas, poniendo a dialogar las tensiones de manera de convertirlos en “pares dialógicos”.

El análisis de las tensiones enunciadas permitirá resignificar las posiciones asumidas por diferentes actores en torno a la implementación de las políticas educativas y ampliar argumentos que permitan superar soluciones duales.

Puiggrós Adriana (2003). La organización del Sistema Educativo Nacional en *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna, pp.73-90.

La autora plantea a través de un recorrido por los proyectos políticos y económicos de la organización del estado argentino, el surgimiento del sistema educativo nacional. Sancionada la Constitución de 1853, se fijaron las bases del Estado que Alberdi había concebido para nuestro país.

Por esos días la política educacional tuvo una tensión entre la prioridad de la educación básica o de la educación secundaria dirigida a la minoría ilustrada capaz de gobernar el país y vencer definitivamente a la "barbarie".

Al decir de Puiggrós “Desde 1880 hasta la asunción del poder por el radicalismo en 1916, la política nacional fue hegemonizada por la oligarquía, que por esos años consolidó su propiedad de la tierra y el comercio exterior”. A partir de allí se abrieron debates respecto al centralismo, el laicismo o la educación religiosa, que marcaron el período hasta la sanción de la Ley 1420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria, cuya jurisdicción abarcaría la Capital Federal y los territorios nacionales.

La lectura del presente capítulo permitirá comprender aspectos centrales de los dilemas atravesados por el sistema educativo y la lucha ideológica en la historia nacional de la educación argentina.

Puiggrós Adriana y Gagliano Rafael (2004). Consideraciones teóricas en *La Fábrica de conocimiento*. Buenos Aires: Homo Sapiens, pp. 5-25.

El texto enfoca las dificultades de la cultura argentina para conceder un lugar trascendente a los saberes socialmente productivos, su transmisión generacional y sus consecuencias para acordar un proyecto de desarrollo social y productivo sustentable.





Los autores realizan un intento de aproximación a la categoría de “saberes socialmente productivos”, permitiendo reconocerlos en aquellos saberes que modifican a los sujetos, enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su hábitos y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad, a diferencia de los conocimientos redundantes, que sólo tienen un efecto de demostración del acervo material y cultural ya conocido por la sociedad

Proponen que hay factores diversos que inciden en la consideración de los saberes como productivos o improductivos, de acuerdo al clima de las épocas, al grado de despegue de las nuevas ideas de la cultura común y al poder del conservadurismo correspondiente.

Analizar los saberes que los individuos poseen permite comprender su potencial capacidad de operar sobre la realidad material y simbólica.

Southwell Myriam (2015). La escolarización en el Gran Buenos Aires en G. Kessler (Dir.). *Historia de la Provincia de Buenos Aires*. Tomo 6. La Plata: UNIPE. Disponible en: <https://unipe.edu.ar> (descargar)/ Cap. 14, pp. 465-490.

Myriam Southwell abre el capítulo diciendo: La escuela organiza la vida cotidiana de la gente, pero también enuncia las perspectivas posibles de futuro que piensa para una población y da directrices sobre qué dinámica social se busca consolidar, por lo que resulta una dimensión central para entender las características que adopta determinada época. En este capítulo se realizará una somera presentación de las transformaciones de la política educativa durante el período 1970-2000..

En un territorio de fuerte crecimiento demográfico la gran pregunta es cómo lograr un buen nivel de educación para todos.

La autora analiza la expansión de un sistema en crisis, y su cobertura matricular en un escenario de pobreza y ajuste, y principalmente subraya el declive del rol del estado, esto, según Southwell interpela a los Estados como actores centrales, de cara a una sociedad muy distinta y bajo el imperativo de generar las condiciones para la incorporación masiva en el sistema escolar, en formas de acceso, permanencia y egreso con formación de calidad, mediante el renovado enfoque de derechos, destinado a todos los sectores sociales, sean cuales fueren sus condiciones de vida.

Marcos normativos

A continuación se presentarán orientaciones para la lectura de los siguientes marcos normativos:

- **Constitución Nacional Argentina. Art 5, 41, 42, 75 inc.17, 19.**
- **Ley de Educación Nacional N°26206/06**
- **Constitución de la Provincia de Buenos Aires. Cap. I, art 198; Cap. II, art 199, 200; Cap. II, art 201-204; Cap. IV,205**
- **Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N°13688/07**
- **Decreto Reglamento General de Instituciones Educativas N°2299/11**
- **Organigrama nueva estructura- Res. N°33/20**
- **Ley 10579. Estatuto del docente y sus modificatorias**
- **Ley de Paritarias N°13522/06**





La organización de un Estado supone una coordinación y articulación de los poderes públicos, capaz de dotar al sistema de la coherencia necesaria para su funcionamiento. La supremacía constitucional se constituye en el marco de esta institucionalidad. En este sentido, la forma de gobierno adoptada, las bases del sistema federal, las autonomías provinciales definidas en la Constitución Nacional y los principios consagrados en torno al derecho de enseñar y aprender resultan fundamentales para un primer abordaje del ordenamiento jurídico como estructura y también como herramienta de tutela en un Estado de Derecho.

La/el aspirante podrá aproximarse al sentido integral de este andamiaje a través del estudio y análisis de la jerarquía de las normas, desde la Constitución Nacional, la Constitución Provincial, las leyes, decretos reglamentarios y diferentes normas concordantes en materia educacional.

La Constitución Provincial, en idéntico rumbo, erige a la Cultura y la Educación como derechos humanos fundamentales. La Provincia tiene la responsabilidad de coordinar institucionalmente el sistema educativo, asegurando el libre acceso, permanencia y egreso de la educación en igualdad de oportunidades. Considera a la familia, no obstante, como principal educador y socializador. Continúa fijando la estructura, naturaleza y funciones del sistema de gobierno educativo, estableciendo una Dirección General de Cultura y Educación con carácter autárquico. Consagra en su letra el servicio de educación y establece para su gobierno una máxima autoridad administrativa unipersonal (Director General) además de un organismo de asesoramiento colegiado (Consejo General). En ese marco aparecen los Consejos Escolares colegiados considerando especialmente la finalidad de participación mediante la elección de sus miembros a través del voto popular.

La Ley de Educación Nacional (Nº 26.206) sancionada en 2006 tiene por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella.

La provincia de Buenos Aires participó activamente en su discusión y diseño, como miembro del Consejo Federal de Educación. Esta norma establece la estructura del Sistema Educativo, haciendo alusión a todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional; determina además la extensión de la obligatoriedad escolar y plantea las responsabilidades y obligaciones del Estado Nacional y las Provincias, respetando los criterios federales y las diversidades regionales.

Cada jurisdicción, a partir de este sistema integrado, cuenta con su propia regulación. En este caso, es imprescindible el análisis de la Ley 13.688 de la Pcia. de Bs. As., la cual se inscribe en un escenario de políticas públicas, ya que recoge las luchas en defensa de la Educación Pública y tiene como cimiento y como horizonte a los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores, que se tornan sujetos de la educación desde situaciones socioeconómicas, culturales, ecológicas, lingüísticas y personales diversas y que reflejan la complejidad educativa de nuestra Provincia. Entre otros principios, recoge el derecho al acceso, permanencia y graduación en todos los Niveles, Modalidades y programas educativos por parte de todos los habitantes de la Provincia, y de aquellos que accedan desde fuera por medio de nuevas opciones tecnológicas.

Para continuar con esta lógica de la integralidad, los docentes de la provincia y en particular quienes aspiren a funciones jerárquicas cuentan con la Ley 10.579 y sus modificatorias para





comprender sus derechos y obligaciones, entendiéndolos en la órbita de las acciones inherentes al funcionamiento de los establecimientos de enseñanza estatal, dependientes de la Dirección General Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires o de sus organismos, y cuyos cargos se encuentran comprendidos en el escalafón que establece.

En el año 2011, el Decreto 2299 denominado “Reglamento General de Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires”, ordenó pautas para la organización y el funcionamiento de los establecimientos educativos, recogiendo en su letra concepciones más amplias acerca del acto educativo, además de definir claramente funciones de los distintos cargos educativos e incorporar nuevas herramientas y recursos legales en torno a la actualidad institucional.

Con el objetivo de tener una perspectiva clara de la estructura de nuestro sistema educativo, resulta de vital importancia para quienes procuren ocupar cargos jerárquicos recordar que la Ley Provincial de Educación N° 13.688, en su artículo 69 inciso a), faculta a la Directora General de Cultura y Educación a aprobar las plantas y estructuras orgánico funcionales de su dependencia. En esta órbita, se dictó la Resolución 33/20 que aprobó la nueva estructura orgánica funcional de dicha Dirección.

Para finalizar este recorrido, cabe dedicar un apartado a la Ley 13.552 de Paritarias Docentes como herramienta de negociación colectiva para las condiciones laborales. La visión democratizadora del espíritu de esta norma pone en valor la intención de arribar a convenciones colectivas de trabajo que mejoren las condiciones de los trabajadores de la docencia.

A continuación se presentarán orientaciones para la lectura de las siguientes leyes:

- **Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26061/05**
- **Ley Provincial de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños 13.298/05- Decreto N°300/05**
- **Ley N°27.360 – Convención Interamericana sobre protección de los Derechos Humanos de las personas mayores.**
- **Ley de Educación Sexual Integral N°26.150/06**
- **Ley Provincial de Educación Sexual Integral N°14744/15**
- **Ley de Identidad de género N°26743/12**

La inclusión de esta normativa responde a la intencionalidad político pedagógica de alentar un posicionamiento reflexivo y crítico ante formas de vulnerabilidad social que se expresan de modo variado.

Nos interesa promover la apropiación de este marco normativo convocándolos a reconocer su dimensión sociohistórica y su dinamismo político y jurídico a efectos de tener claridad sobre los procesos sociales que convergen en ellos, y los que de ellos se derivan, observando el cambio de paradigma que contiene el paso de una construcción binaria a otra anclada en la diversidad respecto a la sexualidad y el género, y los efectos que ello trae al campo educativo.





En la Ley provincial 13298 del año 2005 (y las precisiones que aporta el Decreto reglamentario 300/05) el aspirante podrá considerar la noción de “obstáculos” que deben ser removidos en relación con la ejecución del sistema de promoción y protección. Reconocerá allí las responsabilidades ejecutivas propias de dicho sistema y podrá visualizar la enorme importancia de la “intersectorialidad” y la “corresponsabilidad” como categorías que darán marco a sus intervenciones pedagógicas.

Con la Ley nacional 26150 del año 2006 y su expresión provincial, Ley 14744/15, ampliarán su lectura crítica y atenta a las diversas situaciones de vulneración, fortaleciendo respuestas frente a situaciones como la violencia simbólica, el abuso en cualquiera de sus formas y el maltrato a niños, niñas y adolescentes. A la vez, favorecerá la educación relacionada a la sexualidad integral en una concepción que se descentra del paradigma médico. En el mismo orden, podrá resignificar el concepto de “acompañamiento” en tanto modo de intervención que se sitúa en la/el estudiante y sus contextos, orientando procesos de cambio y mejora constante en las instituciones educativas y desde ellas, en interlocución con otras instituciones.

La Ley nacional 26743/12 sobre identidad de género se propone para ampliar la reflexión y la intervención lúcida ante los problemas de discriminación existentes y persistentes en las instituciones. La existencia de una ley no implica la apropiación o la consolidación de un derecho en la sociedad, pero logra enunciar un parámetro protectorio para ejercerlo con plenitud. La Educación en general como bien social y el Interés Superior del Niño de modo particular, brindan el marco, organizan intervenciones pedagógicas y se nutren en su ejercicio de acompañamiento a las vivencias internas, subjetivas, individuales y sociales en torno al género.

En el año 2017 se sancionó la Ley N° 27.360 adhiriendo a la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores, estableciendo pautas para promover, proteger y asegurar el pleno goce y ejercicio de sus derechos. El artículo 20, “Derecho a la Educación”, dispone que la persona mayor tiene derecho a la educación en igualdad de condiciones con otros sectores de la población y sin discriminación, en las modalidades establecidas por cada uno de los Estados Parte; como asimismo tiene el derecho de participar de programas educativos existentes en todos los niveles, y el derecho a compartir sus conocimientos y experiencias con todas las generaciones.

Con estos y otros encuadres normativos invitamos a superar y ayudar a dejar atrás estereotipos, construcciones hegemónicas y la convicción de que el ejercicio de la docencia en cualquier ítem escalafonario implica el reconocimiento de perspectivas de derechos más amplios, inclusivos, respetuosos de la diversidad y promotores de desarrollo humano.

Las Circulares y Documentos que acompañan este eje son:

- **DGCyE (2020). Documento de Trabajo N°1 La gobernabilidad del territorio educativo: La supervisión.**
- **DGCyE, (2020). Documento de Trabajo Jornadas Institucionales- febrero de 2020.**
- **DGCyE (2020). Circular Técnica 2 “Acerca de la continuidad de las políticas educativas”-Segunda etapa de la cuarentena - Jefes Regionales. Dirección de Inspección General.**





- **DGCyE (2020). Circular Técnica 2 “Acercas de la continuidad de las políticas educativas”-Segunda etapa de la cuarentena - Jefes Distritales. Dirección de Inspección General.**

En el documento de trabajo N°1 se plantea como eje principal la integralidad territorial a partir de la definición de responsabilidades en los niveles de supervisión regional, distrital e institucional. Se define desde la normativa los alcances de la función del supervisor, estableciendo claramente la doble dependencia, delimitando el trabajo de equipos regionales, distritales y de inspectores de enseñanza. Finaliza con una propuesta de trabajo desde un nuevo modelo de organización articulado.

Por su parte, el documento de trabajo de Jornadas institucionales las plantea como un derecho de las/os docentes a contar con un espacio de encuentro, participación, debate y construcción de propuestas de trabajo institucional que abonen al proyecto educativo de cada escuela, en línea con las prioridades de la política educativa provincial y la definición de políticas públicas integradas e integrales.

La circular Técnica 2 está destinada a jefes regionales y distritales y tiene el objeto de potenciar los procesos de implementación de las políticas mediante la articulación de los diferentes niveles de gestión central, regional, distrital e institucional. A partir del propósito de fortalecer la trama institucional del Sistema Educativo bonaerense, pone en valor el trabajo realizado por los diferentes agentes con responsabilidad política de gestión territorial, en el contexto de la coyuntura actual y proyectando la futura.

Redondo, P. (2011). Entre lo social y lo educativo. Notas sobre políticas y prácticas frente a la desigualdad. En Elichiry, N. (comp.), *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización* (pp. 13-42). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

La autora propone la discusión sobre los límites y posibilidades de la intervención estatal para mitigar efectos desafilatorios y para alterar las causas de la desigualdad que continúa reproduciéndose. Sostiene que en el campo educativo y social es preciso garantizar políticas que atiendan el derecho a la educación como bien social, que tiendan a alterar las desigualdades de las instituciones y las familias.

Como educadores es necesario apropiarse de elementos teóricos que permitan comprender los procesos de exclusión y su relación con lo educativo, contar con herramientas para problematizar la tarea de educar.

Presenta algunas problemáticas que desde lo social muestran la necesidad de cambiar las miradas: mujeres, madres y trabajadoras en los cambios epocales. La escuela no siempre lo considera cuando organiza su tarea, su forma de comunicación.

Surgimiento de nuevas modalidades de atención a la primera infancia y de nuevas organizaciones sociales en defensa y en reclamo de sus derechos.

EJE 2.- BIBLIOGRAFÍA

- **Bustelo, E.** (2007). Biopolítica de la infancia. En E. Bustelo *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo* (pp. 21-55). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.





Las ideas que Eduardo Bustelo desarrolla nos invitan a pensar en el re-creo de la infancia como una oportunidad emancipadora, y a la escuela como espacio privilegiado para el desarrollo de la autonomía.

Presenta una concepción de biopolítica de la infancia, analizando las relaciones de poder que se despliegan alrededor de ella, a través de prácticas, discursos y luchas. Analiza enfoques de *compasión*, que la ubica como desprotegida y dependiente y el de *inversión* que la analiza desde el punto de vista económico, de rentabilidad. La biopolítica no es sólo el disciplinamiento de la infancia sino también el biopoder como control de la subjetividad.

● **Carli, S.** (2006). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). En S. Carli (comp.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 19-54). Paidós.

Para Sandra Carli la cuestión de la infancia se constituye en un analizador privilegiado de la historia reciente que permite indagar los cambios materiales y simbólicos producidos en la sociedad Argentina, pero a la vez es también un objeto de estudio en tanto la construcción de la niñez como sujeto histórico ha adquirido notoria visibilidad. Esboza una serie de hipótesis: 1: La niñez devino un verdadero laboratorio social en un proceso histórico dominado por cambios científico-tecnológicos, laborales, de globalización económica y tecnológica y mundialización de la cultura. 2: La niñez adquirió visibilidad, al mismo tiempo que se produjo cierta invisibilización de las consecuencias que tuvo sobre los/as niños/as el cambio de estructura social en la Argentina. 3: Se desarrolló en este ciclo histórico un proceso de creciente mercantilización de los bienes y servicios para la infancia. 4: Esta creciente mercantilización fue contemporánea del debilitamiento del Estado Nación. Las identidades infantiles se vieron afectadas por procesos de homogeneización y heterogeneización sociocultural. 5: El carácter simétrico o asimétrico de la relación entre niños y adultos resulta una clave de lectura de fenómenos y procesos de este ciclo histórico.

● **Diez, M. L.** (2018). Inclusión e interculturalidad. Aportes de la antropología para pensar la otredad en educación. En A. Pereyra, S. Bernatené y D. Fridman (coords.), *Los desafíos de la educación inclusiva: Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa* (pp. 69-76). UNIPE: Editorial Universitaria. <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/actas-y-ponencias/cuarto-coloquio-detail>

La autora sostiene la idea de interculturalidad “entendida como condición normal de cualquier trayectoria vital (Rockwell, 1997)”. Argumenta que la dificultad por revisarlo considerado “común” y los sentidos restringidos con que la niñez y la juventud, la educación y el conocimiento, son concebidos en espacios institucionales, son elementos centrales de una inclusión que no logra concretarse más que en términos subordinados. Es preciso discutir estereotipos, desarmar el prejuicio acerca de la pretendida homogeneidad de la población escolar y la “supuesta” presencia disruptiva de sectores sociales constituidos como “los otros”. Plantea la necesidad de debatir las construcciones de alteridad, los marcos legales y las políticas públicas como campo de lucha y expresión de conquistas, y las escuelas como lugares clave para plantear la Interculturalidad. El desafío abierto es pensar la diversidad en términos de identificaciones étnicas y nacionales de los niños/as y jóvenes, donde la nacionalidad irrumpe como identidad ajena, como fuerza simbólica legítima.





- **Freire, P.** (2002). Primera Carta: Enseñar-Aprender. Lectura del mundo-lectura de la palabra. Séptima Carta: De hablarle al educando a hablarle a él y con él; de oír al educando a ser oído por él. En *Cartas a quien pretende enseñar* (pp. 28-42 y 94-102). Siglo XXI Editores Argentina.

El autor sostiene la educación como acto político, y habla de la responsabilidad de los/as educadores/as como seres políticos, en la cuestión fundamental de la democracia, a partir de hablar y escuchar a los/as educandos y con los/as educandos. Del momento en que le hablamos al/la educando al momento en que hablamos con él"; o: "de la necesidad de hablarle al educando a la necesidad de hablar con él".

Habla de la tendencia de los/as educadores a confundir el uso correcto de la autoridad con el autoritarismo, y así por negar ese uso caen en la licenciosidad o en el espontaneísmo pensando que están respetando las libertades y haciendo democracia. Otras veces son realmente autoritarios, pero se piensan y proclaman progresistas.

- **Kaufman, A. M., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari, C.** (2005). Fundamentación teórica. En *Alfabetización de niños: Construcción e intercambio* (pp. 13-32). Aique Grupo Editor.

El capítulo citado comienza con la pregunta ¿cómo se aprende?, desarrolla la posición constructivista interaccionista, sosteniendo que el conocimiento no es copia de la realidad, y que el aprendizaje es un modo particular de construcción.

Luego avanza sobre el planteo de E. Ferreiro, a partir de entender que la modificación de los esquemas es resultado de la interacción del/la niño/a con el mundo. Los/as niño/as no almacenan letras, sino que elaboran sistemas sobre las relaciones entre elementos. La escritura se produce en un contexto gráfico o material, o contextos verbales. Destaca los procesos de reestructuraciones sucesivas, y aborda las etapas de evolución de la escritura. Finaliza el texto reflexionando sobre interpretaciones pedagógicas de la propuesta de E. Ferreiro.

- **Kaufmann, V. y Serulnicoff, A. E.** (2000). Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial. En A. Malajovich (comp.), *Recorridos didácticos en la Educación inicial* (pp. 25-61). Paidós.

En este texto tradicional las autoras desarrollan características específicas del trabajo en las áreas de ciencias sociales y naturales en el nivel inicial. Parten de definiciones del ambiente como un complejo entramado de relaciones y de considerar el aprendizaje como una manera de apropiarse del ambiente. Ofrecen criterios para la tarea del docente que comprenden la selección de contextos ricos por su complejidad, cotidianos y lejanos; la organización de recorridos didácticos que aporten nuevos conocimientos y vertebrados por los propósitos didácticos; y el diseño y puesta en práctica de las situaciones de aprendizaje que desafíen los saberes de los/as niños/as. Destacan la importancia de tener en cuenta los conocimientos de los/as niños/as, los variados modos de obtener información y registrarla, las salidas como recurso, la posibilidad de repensar la organización del espacio de la sala, de prever tiempos para la jornada y/o para el año. Ponen especial énfasis en la articulación de los contenidos de las distintas áreas en las actividades para evitar la fragmentación por disciplinas.

- **Kohan, W. O.** (2013). Capítulo 1. La historia de Thomas. Capítulo 4. Inventar la educación popular. En *El maestro inventor* (pp. 31-38 y 83-98). Miño y Dávila.





Simón Rodríguez es el maestro inventor. En un juego en la calle y con sus alumnos algo sucede y el único que elabora una solución es Thomas, un niño que por sus condiciones está fuera de la escuela. Este suceso abre interrogantes en este maestro, un crítico de su sociedad que cuestiona los modos de vida dominantes y critica a los/as maestros/as que se erigen como técnicos transmisores del conocimiento.

La educación que propone tiene rasgos latinoamericanos, no puede ser copia de la europea y deberá integrar los conocimientos que circulan por fuera de la escuela. Será general, popular y abarcará a todos/as, única forma de fortalecer la tarea emancipadora de Bolívar. Subyace la idea que todos/as son igualmente capaces de aprender.

- **Labarta, L.** (diciembre de 2017). Una vieja tensión para pensar la educación maternal hoy: educar y cuidar. El derecho a la educación desde los 45 días. *Voces en el Fénix* (66), 121-127.

“Las prácticas que se realizan en las instituciones educativas dan cuenta del modo en que una sociedad mira a la infancia.”

La autora despliega una mirada sobre la educación maternal que rescata los principios éticos, políticos y pedagógicos de la Ley de Educación Nacional: el jardín maternal como primer espacio público de construcción de ciudadanía, los bebés, niños y niñas como sujetos de derecho. Reconoce dentro de la historia dos circuitos diferenciados: de asistencia para los carentes y de educación para los sectores “acomodados” que nombraban menor a unos/as y niño/as a otros.

Expresa que los formatos institucionales pueden adoptar formas flexibles y abiertas, que permiten las adaptaciones necesarias de espacios, tiempos, recursos y agrupamientos.

- **Malajovich, A.** (2017). Capítulo 1: Nuevos desafíos en la didáctica del Nivel Inicial. Capítulo 2: Concepción de infancia y orientaciones didácticas. Capítulo 3: Interacciones en el Nivel Inicial. El trabajo en pequeño grupo. En *Nuevas miradas sobre el nivel inicial* (pp. 11-44). Homo Sapiens Ediciones.

Las “nuevas miradas” que nos ofrece Ana Malajovich orientan al momento de pensar la construcción de propuestas pedagógicas y didácticas. Nos propone pensar la educación inicial enfatizando aspectos referidos a la alfabetización, pero concebida de manera amplia, esto es, como un proceso que permite comprender y producir significados. En este sentido abarca el proceso de construcción y reelaboración de los elementos culturales, a fin de comprender los significados producidos por los otros y a la vez crear nuevos significados.

- **Martinis, P.** (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En P. Redondo & P. Martinis (comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas* (pp. 13-31). Del Estante.

El autor analiza las “reformas educativas” de los años 90 en América Latina que han tenido como característica común el partir de tres elementos sustantivos al pensar las relaciones entre educación y pobreza: i) nombrar al sujeto de la educación como *niño/a carente*; ii) postular la necesidad de un nuevo modelo de atención escolar para *atender a estos/as niños/as*; iii) concebir a los/as maestros/as como técnicos/as a los que habrá que capacitar para trabajar con *esos/as niños/as*. El discurso de la carencia, del/de la niño/a otro/a, desigual, de un/a maestro/a para los/as carentes, articula niñez,





marginación y peligrosidad. Frente a ello, propone recuperar la noción de igualdad, y el lugar del sujeto de la educación.

- **Rebagliati, M. S.** (2020). Dimensión ética, emocional y social de la constitución subjetiva: su enseñanza en situaciones cotidianas en el jardín maternal. En C. Soto y R. Violante (comps.), *Pedagogía de la crianza* (pp. 121-153). Praxis Grupo Editor.

Silvia Rebagliati nos habla de la importancia de la tarea cotidiana de cuidado y enseñanza desde los primeros meses y de la responsabilidad que conlleva. Partiendo de una experiencia de investigación, la autora reconoce cómo el ambiente del jardín maternal, se transforma en una rica trama estimulante y enriquecedora en el proceso de constitución subjetiva y construcción del mundo social, emocional y conocimiento de sí, en los primeros años. Reflexiona sobre la interacción entre diferentes crianzas, dando a pensar en la intencionalidad pedagógica de una particular sensibilidad, en cada gesto, palabra, mirada, como oportunidades de enseñanza y de aprendizajes. Cómo recibir, acoger, sostener, cuidar, prodigar, criar, se transforman en acciones significantes en dicho proceso. Abre preguntas: ¿Cuándo, cómo, cuánto se enseña del mundo de los sentimientos, emociones, valores? ¿Cómo es el camino de construcción de la afectividad, de los sentimientos en los bebés?

- **Redondo, P.** (2010). Desigualdad y educación en las cárceles de mujeres latinoamericanas: el caso argentino. En T. F. Añaños (coord.), *Las mujeres en las prisiones. La Educación Social en contextos de riesgo y conflicto* (pp. 165-182). Editorial Gedisa.

Para comprender esta temática será necesario tener en cuenta la diversidad geográfica, de lenguas y de condiciones de vida que presenta América Latina. También el efecto de los gobiernos autoritarios, dictaduras y políticas neoliberales y la falta de programas estatales que subviertan las lógicas penitenciarias. Pensar en las mujeres como sostén de familias, como trabajadoras precarizadas. Preguntarse quiénes están presas y porqué.

En este contexto la educación puede presentarse como una posibilidad de “libertad”. Al respecto se presentan algunas experiencias: la universidad en las cárceles, talleres de poesía dentro de los penales.

Finalmente se expone la situación de madres y niños/as (hasta la edad de 4 años) en cautiverio. Las posibilidades de asistencia a jardines dentro de los penales y la experiencia de escolaridad externada. La pregunta por las marcas sobre la subjetividad.

- **Santillán, L.** (2017). ¿Quiénes educan a los chicos? Una mirada desde la antropología sobre el cuidado, la enseñanza y la educación. En P. Redondo y E. Antelo (comps.), *Encrucijadas entre cuidar y educar. Debates y experiencias* (pp. 17-35). Homo Sapiens Ediciones.

Aborda las relaciones entre criar, cuidar y educar. Propone un ejercicio de desnaturalización consistente en definir cada palabra ya que asumen distintos significados en distintos contextos témporo espaciales aunque hay premisas muy arraigadas: designar a la familia como responsable de la crianza atribuyendo roles fijos, la separación entre lo público y lo privado, y la asignación de espacios diferenciados para hombres y mujeres.

Los saberes y prácticas de las familias de clases populares suelen ser desvalorizadas al momento de pensar en una “buena crianza”, no son igualmente reconocidas y





legitimadas. Se producen asociaciones mecánicas entre privación económica, violencia, abandono y desorganización doméstica. Refiere a múltiples iniciativas surgidas en las últimas décadas, algunas barriales ligadas a ONGs, otras fruto de luchas populares, muchas relacionadas con crisis que profundizaron desigualdades y dificultaron el acceso a los derechos, cada experiencia con un relieve propio.

- **Sarlé, P.** (2006). Capítulo 4: Comprender el juego para poder enseñar. Capítulo 7: Pistas para jugar en la escuela. En *Enseñar el juego y jugar la enseñanza* (pp. 99-129 y 177-198). Paidós.

Para comprender la relación entre juego y enseñanza es necesario ir más allá de lo obvio y adentrarse en las significaciones e intenciones que los actores le otorgan al juego, las transformaciones que se operan en los juegos en la enseñanza cuando se presentan actividades y el modo en que se puede resguardar la riqueza de ambos fenómenos, sin minimizar uno ni otro. Aborda el juego desde los habitantes del aula (iniciativa del jugador, propuesta del maestro); el marco lúdico como señales que delimitan el territorio del juego (señales de los jugadores y la presencia del educador); y la situación de enseñanza en clave lúdica.

En el capítulo 7 desarrolla pistas para jugar en la escuela. A partir de interrogantes va estableciendo conclusiones generales sobre la relación entre juego y enseñanza, desde la manera en que se desarrolla, la trama que presenta, y la textura lúdica que impregna toda la vida cotidiana de la escuela, entendiéndose como marco para los contenidos, las normas, las relaciones interpersonales, la división de tareas.

- **Siede, I.** (2015). Tratos, contratos y sustratos. En *Casa y Jardín. Complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias* (pp. 137-159). Aique Grupo Editor.

A través de una escena relacionada con actos escolares en un jardín analiza las formas y efectos de la comunicación e identifica niveles:

- Trato: intercambio cotidiano, siempre manifiesto.
- Contrato: Más sutil y profundo, se hace explícito cuando se rompe.
- Sustrato: alude a las representaciones. Siempre implícito.

La identificación de tres niveles en la comunicación nos puede llevar a repensar estrategias, modos, pero especialmente nuestras representaciones que, desde el *sustrato* tienen nuestras valoraciones e inciden en nuestras acciones sin que reparemos en ello. Muchos momentos de tensión que se viven hoy en algunas instituciones educativas, podrían ser pensados desde estas ideas.

El autor también trabaja sobre la significación de los actos escolares para los equipos docentes y en la relación con los grupos familiares.

- **Skliar, C.** (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XVII (41), 11-22.

El autor se interroga sobre el cambio. Sostiene que hay argumentos educativos que parecen ser perennes y que conforman una cierta realidad distante, por cierto que abstracta, del mundo educativo. El primero es un *argumento de completud* en la educación: la escuela está allí pues algo debe, puede y *merece* ser completado; el segundo es un *argumento de futuro*: el otro está siendo, en este momento no es sino





un pretexto, muchas veces insoportable, para alguna otra cosa que el otro deberá ser; y un *argumento de una lógica de explicación* (de los maestros y maestras) y de *comprensión*, es el maestro, la maestra, el/la explicador/a que ha inventado al incapaz para justificar su explicación. Se pregunta: ¿constituyen los argumentos de la diferencia, de la preocupación por el/la otro/a, del respeto, la aceptación y la tolerancia hacia los demás, en verdad un nuevo argumento educativo? A partir de ello, analiza la educación especial y la crisis de la “normalidad”.

- **Soto, C. y Violante, R.** (2005). Enseñar contenidos en el jardín maternal: una forma de compartir la crianza. En C. Soto y R. Violante (comps.), *En el jardín maternal* (pp. 31-65). Paidós.

¿Por qué una pedagogía de la crianza? Quizá se constituya en un espacio para el intercambio de ideas que nutra maneras de ver y entender las realidades que transitamos diariamente. Se plantea que este es el único camino posible para otorgar oportunidades educativas a bebés y niños/as pequeños/as. Se recorren en el texto varias definiciones de crianza. Criar, nutrir, no es sólo ofrecer comida, sino también contención afectiva, diseño de un ambiente enriquecedor que propicie la educación integral. Se habla de pedagogía de la crianza porque asume y piensa los problemas propios de la educación de niños pequeños tal como se da en ámbitos alternativos y variados. Se analiza desde una perspectiva política, social e histórica.

En el capítulo 2 se analizan los escenarios de crianza en la educación de niños/as pequeños/as, abordando la relación de familias e instituciones como escenarios de crianza complementarios, que aumentan su potencial para favorecer el desarrollo si se encuentran relacionados entre sí positivamente y tienden puentes entre ellos.

- **Zattera, O.** (2015). *Enseñar y aprender en el campo. Reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural*. Editorial UNLZ, Facultad de Ciencias Sociales.

Más allá de caracterizaciones románticas sobre las “escuelitas” rurales Olga Zattera, expone las exigencias que impone el ámbito para la organización institucional, la construcción curricular y las formas de lo escolar, que tornan imperativo diseñar una particular forma para cada necesidad y posibilidad. También plantea los saberes que demanda la educación de niños, niñas y jóvenes que habitan los espacios sociales rurales y que no siempre se abordan en los programas y prácticas de las instituciones formadoras de docentes.

Recorre legislación sobre la temática que da cuenta del cambio de mirada sobre la educación rural y la conceptualización de la ruralidad.

Sobre la tarea del/de la docente plurigrado nos dice que el desafío es “planificar un proceso de enseñanza que ocurre al mismo tiempo y en el mismo lugar, pero con diferentes propósitos”.

- **Zelmanovich, P.** (2003). Contra el desamparo. En I. Dussel y S. Finocchio (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis* (pp. 49-64). Fondo de Cultura Económica de Argentina.

La autora pregunta “¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela de tejer esa trama de significaciones que atempera, que protege, que resguarda, y que posibilita por esa vía el acceso a la cultura, cuando la realidad se presenta con la virulencia que conocemos?”





¿Qué márgenes tenemos hoy los adultos que habitamos las escuelas, de constituirmos en “esos Otros que mantienen algún grado de integridad” para tejer una trama significativa que aloje lo que irrumpe como una realidad, muchas veces irracional, cuando también nosotros nos hallamos vulnerados por las mismas circunstancias?”

Sostiene que a los adultos en las escuelas nos cabe la función, la responsabilidad, de preservar al niño ejerciendo nuestro papel de mediadores con la realidad. Y afirma que para que se logre una transmisión, es necesario el ofrecimiento de referencias, de significados que le permiten al alumno construir su diferencia, que es su propia palabra.

MARCOS NORMATIVOS

- DGCYE (2012). Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires.

DOCUMENTOS

Los documentos de apoyo curricular seleccionados tienen como propósito orientar algunos aspectos de la práctica institucional y/o de aula que fueron elaborados como respuesta a una necesidad de abordaje de situaciones relevadas sobre las tareas docentes. Han circulado profusamente en las instituciones del nivel trabajadas por supervisores, equipos directivos y docentes.

Constituyen un marco referencial, aunque no agotan las posibilidades de abordaje que serán enriquecidas por las construcciones individuales y colectivas.

- DPEI. (2007). La tarea de enseñar en el ámbito rural. La Plata, Provincia de Buenos Aires: DGCYE.
- DPEI. (2007). La memoria en el nivel inicial. Más allá de una efeméride. La Plata, Provincia de Buenos Aires: DGCYE.
- DPEI. Lucas, M. (2007). Circular N° 4. Educación intercultural en el Nivel Inicial en y para el contexto multilingüe. La Plata, Provincia de Buenos Aires: DGCYE.
- DPEI. (2008). Diseño Curricular para la Educación Inicial. DGCYE.
- DPEI. (2012). El ambiente como espacio de Indagación. La Plata, Provincia de Buenos Aires: DGCYE.
- DPEI (2002). Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial 2ª parte. La Plata, Provincia de Buenos Aires: DGCYE.
- DGCYE. (2003). Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial 3ª parte. La Plata, Provincia de Buenos Aires: DGCYE.
- DPEI. (2005). Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial 4ª parte. La Plata, Provincia de Buenos Aires: DGCYE.
- DPEI. (2009). Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial 5ª parte. La Plata, Provincia de Buenos Aires: DGCYE.





- DPEI. (2009). Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial 6ª parte. La Plata, Provincia de Buenos Aires: DGCYE.
- DPEI. (2009). La lectura en el nivel inicial. La Plata, Provincia de Buenos Aires: DGCYE.
- DPEI. (2008). La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y el jardín. La Plata, Provincia de Buenos Aires: DGCYE.
- DPEI. (2013). Documento N° 3 Previsiones curriculares en los Jardines Maternales en el periodo de inicio. La Plata, Provincia de Buenos Aires: DPEI.
- DPEI. (2015). Documento N° 2 El juego como área de enseñanza. La Plata, Provincia de Buenos Aires: DPEI.
- Ministerio de Educación. (2013). Temas de 0 a 3 años. Experiencias de educación y cuidado para la primera infancia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2014). Temas de 0 a 3 años. La vida en las instituciones. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.

CIRCULARES

Las circulares consignadas han constituido el marco de trabajo durante estos tiempos de pandemia. Contemplan las condiciones en las que se está desarrollando la labor educativa. Son de lectura necesaria para la toma de decisiones fundadas, y acordadas.

- DGCYE. (2020). DPEI. Circular N° 1. Criterios para la selección y elaboración de propuestas que las/os maestras/os acercan a las familias mientras dure el receso escolar.
- DGCYE. (2020). DPEI. Circular N° 2. La enseñanza y la evaluación en el nivel inicial en el marco de la continuidad pedagógica.

EJE 3- LAS PRÁCTICAS SUPERVISIVAS DEL INSPECTOR Y LA INSPECTORA DE ENSEÑANZA

Bibliografía

- **Avelar M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(24). Disponible en: <file:///D:/usuarios/alumno/descargas/2368-9297-1-PB.pdf>**

En la entrevista que Marina Avelar le realiza al sociólogo inglés Stephen Ball se desarrollan los principales tópicos de sus contribuciones al análisis de las políticas educativas. Toda tarea de supervisión implica considerar el modo en que el inspector articula las políticas impulsadas por el nivel central con el modo en que las receptionan y “traducen” los agentes en el territorio. Entre los múltiples aspectos que se destacan de su obra, se recuperan en el reportaje la distinción entre la política como texto (producción de sentidos desde los centros que las formulan) y la política como discurso (sentido del sujeto activo que lo interpreta). Esto nos lleva al segundo aporte conceptual, que es el “puesta en acto de las políticas”. Alejado de las interpretaciones clásicas que entienden a la política desde el gesto de la “implementación” que supone una direccionalidad unívoca desde un centro de poder hacia





las bases, se prioriza la idea de “puesta en acto” de las políticas como acción local, contextualizada y reinterpretada por parte de los actores locales. El tercer aporte que comentamos es la noción de “ciclos de políticas”. Esto implica reconocer a las políticas no como un documento sino como una entidad que se mueve a través de los espacios y cambia las cosas y cambia ella misma a medida que se “pone en acto” por distintos actores. Para finalizar, el principal aporte que realiza Stephen Ball al análisis de las políticas educativas es el desarrollo de un conjunto de herramientas conceptuales que puedan ser utilizadas en el análisis de cualquier tipo de ámbito político-cultural.

- **Anijovich Rebeca (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós. Colección voces de la educación. Caps. 1, 2, 4 y 6.**

Capítulo 1. Aulas heterogéneas y equidad.

Se propone la lectura de este capítulo para considerar de modo crítico la tradición homogeneizante de la escuela, los dispositivos y rituales dispuestos para atender la enseñanza y el aprendizaje.

Desde la modalidad interesa *articular este marco teórico con las perspectivas de derechos* y el posicionamiento crítico docente reconociendo la multiplicidad de posibilidades de aprendizaje de los estudiantes en las escuelas y fuera de ella, promoviendo la superación de respuestas compensatorias.

Importa atender a lo común como derecho sin descuidar la oferta de dispositivos para propiciar: el desarrollo autónomo y la capacidad de trabajar con otros, la posibilidad de elegir y aprender en entornos estimulantes, diversos y complejos.

La *flexibilidad* de las propuesta escolar implicará diversos modos posibles de organización del tiempo y el espacio, los agrupamientos, los canales de comunicación y recursos dispuestos para facilitar el aprendizaje.

Capítulo 2. El diseño de la enseñanza en aulas heterogéneas.

La importancia de este capítulo radica en la *atención sobre la enseñanza*. Pensar y diseñar aulas heterogéneas implica pensar especialmente en la didáctica: allí acentúa la heterogeneidad y el desafío docente para enseñar con propuestas múltiples y simultáneas. Anijovich recupera los aportes de varios autores para pensar la interacción entre los estudiantes y los objetos de conocimiento y con ello fundamentar la necesidad de adaptar prácticas pedagógicas y didácticas.

Serán centrales en este sentido el uso significativo de los espacios en el entorno educativo, la organización del trabajo en el aula y las consignas de trabajo. *La escuela es concebida en su totalidad como espacio de aprendizaje*. El aula, la biblioteca, el patio y todos los espacios donde se produce interacción se constituyen en entornos favorables para aprender.

Adquirir rutinas significativas de trabajo implicará además favorecer la celebración de acuerdos con los estudiantes, *contratos de trabajo* que hagan posible el





aprendizaje significativo.

Capítulo 4. Los Espacios Heterogéneos

Proponemos con este capítulo indagar en las posibilidades arquitectónicas que ofrece la escuela para el aprendizaje. Los invitamos a pensar la escuela, sus *espacios internos y externos como un texto* que interpele prácticas y facilite el encuentro y la participación de diversos actores institucionales.

Será importante considerar los modos en que el espacio escolar y su funcionalidad convocan diferentes grupalidades. *¿Cómo está dispuesto el espacio?, ¿cómo está habilitado?, ¿por quiénes?, ¿para quiénes?, ¿para qué?*.

Invitamos a pensar cómo podemos capitalizar esta propuesta teórica para indagar y promover elecciones organizativas de los integrantes de la escuela, haciendo del espacio un mapa georreferenciado pleno de significado para sus usuarios.

Capítulo 6. La gestión de una Escuela Heterogénea

Con este capítulo proponemos pensar cómo un Inspector de Enseñanza puede ayudar al Director a *valorar la heterogeneidad del equipo docente de la escuela*. Propiciar la lectura significativa de los aportes profesionales docentes con el objetivo de diseñar un proyecto pedagógico que los implique y convoque.

El Director es clave como formador de formadores en el marco de la corresponsabilidad y un horizonte de sentido común que permita la mejora constante de los aprendizajes de los estudiantes. Su función estará enfocada a alentar y generar condiciones de trabajo colaborativo, profesional, reflexivo, encausando el uso del tiempo para permitir el desarrollo profesional docente entendiendo *la enseñanza como una responsabilidad pública compartida*.

- **Gvirtz Silvina y De Podestá Ma. Eugenia (Comps.) (2012). *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Buenos Aires. Aique. Cap. 1**

Se plantea la necesidad de transformación del rol tradicional del supervisor, concebido históricamente como un mero *intermediario* entre las políticas públicas y las escuelas, donde su función principal se basaba en ser un ejecutor de políticas diseñadas desde el nivel central, controlando las instituciones educativas a su cargo, poniendo el foco de sus intervenciones en aspectos meramente burocráticos de su funcionamiento, careciendo de una visión territorial integral de su distrito o área de supervisión.

Las características de la escuela actual demandan que el inspector se convierta en un actor clave en el proceso educativo, conociendo de cerca los servicios educativos a su cargo y contribuyendo a ajustar las políticas públicas a las necesidades de su





región, acompañando a las instituciones, articulando redes de trabajo, apuntando a la calidad educativa en todas las escuelas de su jurisdicción, superando el plano micro-escolar y pasando a generar un impacto a mayor escala.

En este sentido, el rol del supervisor puede funcionar como posible modelo de nuevas e interesantes estrategias de intervención, constituyéndose en un profesional que brinda una oportunidad para la mejora, generando posibilidades para que las instituciones reflexionen cuando no saben qué hacer, transformándose en un aliado estratégico de la conducción y convirtiéndose en una especie de red de sostén que articule las escuelas de su área.

- **Nicastro Sandra y Greco M. Beatriz (2012). Trayectorias y formación en el contexto educativo en *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens, pp 23-39.**
- **Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). Trayectorias y formación en el contexto educativo. En *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación* (pp. 23-39). Homo Sapiens.**

Al hablar de trayectoria la autora refiere a un recorrido, un camino en construcción permanente, que va mucho más allá de la idea de modelo, que se puede anticipar en su totalidad o que se realiza mecánicamente, No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un itinerario en situación. Una trayectoria, es un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento. En este sentido una trayectoria en el marco de una historia, de una situación determinada, siempre contará con sentidos que requieren de reinención y de construcción cada vez, y que dependen de la posibilidad de ser narrados.

Una mirada que entienda las trayectorias en el interjuego del pasado, el presente y el porvenir, no sostiene linealidades, sino lo hace de una manera compleja. Ni linealidad, ni prolijas continuidades, ni relaciones estables. Sí en todo caso encadenamientos, encuentros y desencuentros, transformaciones y movimientos en clave de dinámica de distinto orden.

Los relatos dan cuenta de movimiento, historias pasadas y presentes que se entrelazan en los relatos propios y ajenos, futuros proyectados que hacen eco en cada uno.

También sostiene que la relación entre trayectorias y pensamiento supone acciones enmarcadas y dirigidas por un pensamiento que se va desplegando en el mismo momento de la acción, que la orienta y la potencia en la medida que ella modifica el pensamiento mismo. El pensamiento es práctico, es acción, desborda la/s teoría/s, puede ser de todos, se habilita en espacios compartidos y en soledad, a la vez.

Piensa la organización educativa como contexto de acción de las trayectorias formativas. plantea que se puede pensar la educación como una trayectoria que implica un recorrido, un camino que tiene lugar en diferentes organizaciones educativas. Las trayectorias de los estudiantes, de los profesores, de todos los que





están en una organización educativa son un componente más de esa estructura organizativa y en simultáneo, por momentos, estas mismas trayectorias pueden ser tratadas como un resultado, una producción de esa institución.

- **Pascual Liliana (Dir.) (2013). *La supervisión educativa en nuestro país: El trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones. La educación en debate.* Documentos de la DINIECE N° 12. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109844/educa12.pdf?sequence=1>**

El documento presenta los resultados de una investigación orientada a indagar distintos aspectos de la función de la supervisión educativa en cinco jurisdicciones de nuestro país, Buenos Aires, Catamarca, Entre Ríos, Santa Cruz y Tucumán.

Se apoya en el análisis de entrevistas y encuestas realizadas a supervisores y funcionarios de todos los niveles y modalidades de gestión pública de las provincias seleccionadas.

Presenta la complejidad de las dimensiones que constituyen el trabajo del supervisor, la dimensión política, la dimensión territorial, la dimensión institucional y la dimensión pedagógica.

- **Puiggrós Adriana (2007). *Carta a los inspectores en Cartas a los educadores del Siglo XXI.* Buenos Aires: Galerna (Cap. XIII).**

En el libro *Cartas a los educadores del Siglo XXI*, Adriana Puiggrós describe la planificación de la reforma del sistema educativo bonaerense que tuviera lugar en tiempos en que ella fuera Directora General de Cultura y Educación y que “dio cuerpo concreto a los logros legales y políticos simbolizados en las leyes 26206 y 13688 de Educación Nacional y Provincial respectivamente.” Plantea que esa conducción educativa se propuso la inclusión como “una categoría ordenadora” del conjunto de las políticas nacionales y provinciales de educación ante las restricciones de acceso, permanencia y egreso sufridas por miles de estudiantes (cf). Desde la experiencia de una gestión preocupada por llevar “la marca de las políticas educativas latinoamericanas nacionalistas, populares y democráticas”, se dirige a los educadores del SXXI en los diferentes cargos que ocupan en el sistema educativo.

En el capítulo seleccionado para este temario, Carta a los Inspectores, la autora realiza un rastreo histórico de la figura del inspector/a, las expectativas depositadas en él/ella y arriba a la caracterización del/a inspector/a de este tiempo, definiéndolo como una profesión compleja, multidireccional y cargada de posibilidades. Más adelante, los interpela como articuladores naturales de la autonomía institucional con las políticas y las líneas programáticas que conducen la educación provincial.” Al final de la carta, expresa que su participación en las estrategias de planificación y su transmisión a los directivos y los docentes es una de las tareas en las que pueden prestar un mayor apoyo al funcionamiento de la educación con sentido social.





- **Terigi Flavia (2010). *Los sistemas nacionales de inspección y/o supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos.* Buenos Aires: IPE UNESCO. Cap. 1, pp. 7-18. Disponible en: https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_%20sistemas_nac_%20inspeccion_%20supervision%20escolar.pdf**

La inspección de educación cumple la función principal de representación del Estado y aparece al mismo tiempo que el estado moderno construye su administración y su sistema educativo. Este documento analiza los propósitos, modalidades de organización, funciones y principales problemáticas de las políticas de inspección y supervisión escolar de distintos países.

De Carron y De Grauwe, engloban indistintamente en los términos inspección o supervisión “todos los servicios cuya función principal es controlar y evaluar, o asesorar y apoyar a los directores y profesores” y tipifican cuatro modelos de supervisión escolar, que constituyen simplificaciones de la realidad; diferenciados entre sí en virtud del modo en que resuelven opciones estratégicas sobre tres dimensiones de la supervisión escolar (rol y objetivos de la supervisión escolar, herramientas de monitoreo y tipo de responsabilidad de los maestros y profesores).

Documentos

- **DGCyE (2020). Subsecretaría de Educación. Documento Base Enseñanza y evaluación - Tercera etapa de la cuarentena.**

En el documento base de Enseñanza y Evaluación se retoma la idea de la responsabilidad de la educación pública en un contexto desconocido que implica el desafío de poder enseñar, entendiendo y comprendiendo las situaciones diversas y adversas que se enfrentan cotidianamente. La evaluación tiene que brindar insumos para tomar decisiones que contribuyan a fortalecer y/o modificar las propuestas de enseñanza adoptadas para mejorar las trayectorias educativas de las y los estudiantes, a través del registro de lo producido y la preservación de los materiales realizados por docentes y estudiantes en este período, para que al volver a la presencialidad se valoren y acrediten los saberes adquiridos.

- **DGCyE (2009). Dirección de Planeamiento. La planificación desde un currículum prescriptivo. La Plata.**

Este documento nos ofrece una visión para el análisis y la reflexión de las formas de gestión institucional generadas a partir del planeamiento. Un planeamiento que nos propone pensar la escuela como objeto de conocimiento a partir de la habilitación que generan nuestras leyes de educación nacionales y provinciales que reinstalan en la agenda al Proyecto Institucional como vertebrador de la acción educativa. Una acción que no puede perder de vista su anclaje pedagógico, de enseñanza exclusivamente y que además debe recuperar la concepción del hecho educativo desde lo ético y social “en tanto se orienta al logro de políticas más justas y democráticas” (García en DGCyE, 2019, p 11)





Realiza una serie de propuestas con categorías complementarias entre sí para la concreción del Proyecto Institucional, como abanico de posibilidades mirados desde distintas concepciones y posicionamientos, pero siempre pensados desde la centralidad de la enseñanza como función específica de la escuela. Los equipos educativos son los actores que, desde lo colectivo, piensan y crean nuevas formas de enseñanza y gestión a partir de la revisión de las prácticas de planificación institucional. Aunque propone varias alternativas de planificación institucional (como encuadre de trabajo, como respuesta a un problema, como respuestas a una propuesta externa) profundiza en el análisis del enfoque como respuesta a un problema y los caminos posibles para su análisis, en la búsqueda de la institución de sus problemáticas y su contexto. Respuestas que permiten la reflexión para la generación de información que construya conocimiento docente para la mejora de las prácticas institucionales. Y, pone sobre la mesa la discusión sobre las trayectorias escolares reales de los alumnos, desde la perspectiva del derecho a la educación.

Por último, el documento hace un análisis de la importancia de la planificación didáctica, permitiendo reflexionar sobre sus diferentes composiciones y posicionamientos alrededor de las cuales se genera, destacando la importancia de la contextualización de los contenidos prescriptivos estableciendo límites y posibilidades para la generación de propuestas situadas. Señala fundamentos para la concreción de la planificación didáctica, como anticipación, reflexión integrada y coherente.

- **DGCyE (2010). Subsecretaría de Educación. Comunicación Conjunta 1/10 – Diagnóstico participativo.**
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2010/comunicacion_conjunta_1_del_2010.pdf

Este documento es una producción conjunta de niveles y modalidades destinada a acompañar y orientar la primera etapa del trabajo institucional en la que se desarrollan tareas de diagnóstico. El enfoque asumido enfatiza la relevancia del diagnóstico participativo para favorecer las prácticas democráticas y la organización de la comunidad educativa.

El Documento se organiza en dos partes. Una primera parte de fundamentación general sobre el diagnóstico participativo, especialmente vinculado a la planificación estratégica, en la cual se hace hincapié en la incorporación de los diferentes actores de la comunidad en el proceso de construcción participativa, favoreciendo el análisis institucional desde miradas diversas. Una segunda parte, en la que cada Dirección elaboró una propuesta de trabajo, respetando las especificidades de cada nivel o modalidad de enseñanza.

En la formulación general, se destaca el abordaje de dos conceptos centrales. En primer lugar, el concepto de *diagnóstico*, entendido como construcción colectiva en la que se identifican y analizan situaciones problemáticas para acordar modalidades de intervención. En segundo lugar, el concepto de *participación*, entendido como proceso y posicionamiento ideológico, más que como estado y cuestión técnica, respectivamente. A su vez, tomando la distinción de María Teresa Sirvent, se distingue entre *participación real*, efectiva en la toma de decisiones, y *participación simbólica*, ilusoria (un “como si”). Finalmente, como dice la autora citada, la participación no brota por sí misma, tampoco es la concesión de una autoridad, sino el ejercicio de un derecho que se aprende y se conquista.





- **DGCyE (2010). Inspección General. Documento Autoridad y autoridad pedagógica.**

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccioninspecciongeneral/documentos/autoridad_y_autoridad_%20pedagogica.pdf

Este documento nos permite reflexionar acerca de como la autoridad docente se construye sobre una base institucional. La misma consiste en el apoyo y el respaldo que la institución, a través de quienes conducen, ofrece a los docentes para que estos lleven a cabo sus prácticas con la tranquilidad que supone saberse contenidos dentro de un marco previamente definido y coherentemente sostenido. La autoridad pedagógica se constituye en un saber ligado a la propia reflexión sobre el lugar que ocupamos como adultos educadores, un saber ligado a los gestos y actitudes y un saber ligado a lo que otros pueden enseñar y aportar en la construcción de una autoridad democrática. Todos construimos autoridad, esa es nuestra responsabilidad política.

- **DGCyE (2013). Documento 2. Inclusión con continuidad pedagógica. Disponible en:**

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/documentos2013/libro_continuidad_pedagogica_especial_documento2..pdf

El presente documento, tiene como propósito (en consonancia con el Documento 1. La organización del ciclo lectivo desde el trabajo de supervisión) ofrecer orientaciones para las tareas de los Inspectores de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo provincial vinculadas a la inclusión con continuidad pedagógica. Consta de dos apartados: uno de encuadre general y otro de orientaciones específicas producidas por cada dirección de nivel y modalidad, considerando la Inclusión con calidad y continuidad pedagógica.

- **DGCyE (2014). Inspección General. Documento 3/14. La política educativa desde los informes de visita.**

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/documentos/plan_jurisdiccional/libro_psicologia.pdf

El texto enmarca las estrategias de intervención sistemática y modelización, en el principio de continuidad pedagógica. Tiene como destinatarios a los inspectores jefes regionales, distritales y areales de gestión estatal y privada de los diferentes niveles y modalidades. El documento retoma el trabajo desarrollado en el transcurso de 2013 y presenta una mirada acerca de las políticas educativas desde el análisis de los informes de visita elaborados por los inspectores de enseñanza durante el desempeño de sus funciones. [...] Dado que las políticas educativas suceden si ocurren en las escuelas y en las aulas y los inspectores son actores clave en su concreción, este documento se propone recuperar evidencias acerca de los modos en que las definiciones a nivel de la macro gestión orientan la labor de los





inspectores, cómo se ponen en juego ciertas interpretaciones, resignificaciones y contextualizaciones de las mismas en relación con las características de las instituciones, y de qué modo se ponen en acto las intervenciones sistemáticas y la modelización.

- **DGCyE (2020) Orientaciones para la organización del ciclo lectivo. Serie / Documento de trabajo N° 1. La gobernabilidad del territorio educativo: la supervisión.** <https://bibliografiaeducacion.files.wordpress.com/2010/12/el-rol-de-supervisor-provincial-dgcye.pdf>

Se encuentra desarrollado en el Eje 1

- **DGCyE (2010). El Inspector de Enseñanza a partir de la Ley de Educación Provincial.** <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccioninspecciongeneral/documentos/inspector.pdf>

El documento “El Inspector de Enseñanza a partir de la Ley de Educación Provincial” es un texto vertebral en la conformación del corpus de supervisión. En el mismo se desarrollan tanto lineamientos acerca del posicionamiento político educativo, como las prescripciones en lo que respecta a las tareas de los/as inspectores/as de enseñanza. Se hace hincapié en la contextualización de la labor y las acciones llevadas a cabo por el/la inspector/a de enseñanza, para generar vinculación y articulación con las conducciones territoriales, y, así, lograr la descentralización. De este modo se garantiza una presencia del Estado más cercana a las necesidades locales.

El texto describe cuatro dimensiones sobre las cuales el/la inspector/a desarrolla su trabajo cotidiano. La dimensión política que consta de la capacidad de intervención en las instituciones educativas a partir de los lineamientos jurisdiccionales, con la intención y el propósito de la transformación social y educativa; la dimensión administrativa organizacional incluye los aspectos vinculados al conocimiento de la información que producen las instituciones educativas a partir de la diversidad de estados administrativos existentes; la dimensión comunicacional en la que se involucran diferentes momentos de interacción del inspector/a tanto en el reconocimiento y conocimiento del mundo cultural del otro, como en la constitución de diálogos; y la dimensión pedagógica como facilitadora y animadora de procesos de crecimiento y de conocimiento, siendo el inspector el actor apropiado para brindar asesoramiento a los equipos de conducción.

- **DGCyE (2011). Subsecretaría de Educación. Construcción y uso de información en los procesos de planeamiento institucional. Dirección Provincial de Planeamiento. Disponible en:** <http://www.dirdocumentacion.net.ar/repo/modulos/buscador/documentos/uso-de-informacion-para-el-planeamiento-institucional%20pcia%20bsas.pdf>

Al organizar, sistematizar e interpretar datos se construye información. Una herramienta para la gestión y la mejora de las prácticas pedagógicas es la construcción





y uso de la información que permitan a los distintos actores docentes del sistema educativo formular interrogantes y tomar decisiones.

Diagnóstico, monitoreo y evaluación no deben ser concebidos como prácticas independientes. La gestión integral de la institución debe apuntar a la realización de diagnósticos entendidos como descripciones de una situación, que generen información para la identificación de las características y/o problemáticas institucionales, la formulación de un proyecto que las aborde y la construcción de indicadores que den cuenta de dicha situación y permitan el monitoreo y su posterior evaluación.

Es fundamental concebir la evaluación desde el mismo diseño, definiendo criterios y seleccionando los instrumentos que permitan obtener información en los diferentes momentos de su implementación, prever desde el inicio cuándo, para qué y qué información será necesaria y cómo la obtendremos.

BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA. NIVEL INICIAL

- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. 1. Acerca de la autoridad (pp. 33-66) 2. Autoridad e igualdad: paradojas de un ejercicio en tiempo de transformación (pp. 67-97) Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Existen muchas definiciones de autoridad, todas dan cuenta de una relación de poder. Como valor positivo: líder que genera obediencia consentida. Se lo obedece porque provee satisfacción, crecimiento individual y colectivo. Hacer intervenir la fuerza o la violencia implica no autoridad. La mirada habilitante de la autoridad opera como confianza que se da de antemano, instituyente. Sustento de una transmisión que no se interrumpe y que demanda una confianza instituyente. La transmisión es el lugar específico donde transita la autoridad pedagógica. Para Cornú: La fuente de la autoridad es ... "proteger lo frágil" ... ya que los "recién llegados" lo reclaman.

La desaparición moderna de la autoridad tradicional nos confronta con la autoridad bajo forma de responsabilidad. No es neutralidad. Es riesgo, compromiso. "hacer crecer" lo "nuevo que nace".

Foucault sitúa la emancipación y la liberación de toda autoridad externa como ideales de la modernidad. Rancière propone la autoridad en igualdad y en relación con su propia ignorancia.

Igualdad no es sinónimo de lo idéntico, de lo no discriminado. Es alteridad. Rompe con el orden naturalizado, redistribuye los cuerpos en espacios y tiempos. Se da como principio, de antemano, no requiere explicaciones. Asimetría necesaria para hacer lugar al otro.

La autora toma el concepto de maestro ignorante de Rancière, y sostiene que el ejercicio de la autoridad del maestro ignorante pone en cuestión la razón y la práctica pedagógica ordinaria que confía a la inteligencia del maestro el cuidado de colmar la distancia que separa al ignorante del saber.





Plantea la idea de pensamiento pleno de paradojas, que interroga las certezas que habitualmente construimos, moviliza el pensamiento, sacude los lugares vacíos al que llegan muchas veces las palabras y ayuda a recrear su sentido.

● **Nicastro, S.** (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Homo Sapiens Ediciones.

Sandra Nicastro, al pensar sobre *Instituciones, organizaciones y educación*, se propone problematizar desde el inicio la concepción de educación, hacer énfasis en su dimensión política e histórica, de reconocimiento y transmisión. Cita a Frigerio: Educar es inscribir, distribuir herencias, hospitalidad ante los nuevos.

Al hacer foco en la relación entre la institución y la organización, sostiene que tiene que ver con pensar y conocer los modos de transmisión y traducción, y desde allí advertir la emergencia de diferentes grados de conflictividad, de tensión y de controversia, propias de esa relación, que requieren de la producción de condiciones de enunciación y de escucha, de puesta y circulación de la palabra.

De esta manera deja atrás el hablar de una asociación automática y lineal entre ambos conceptos y es indispensable reconocer entonces en el estudio de las instituciones y las organizaciones la centralidad de la cuestión política, de las relaciones sociales y los modos de producción socio históricos.

Propone pensar desde la diferencia, interrogar, diferir, renunciar a la comodidad de lo conocido. Para ello acude a fragmentos de Lispector y Giardinelli.

