



## Orientaciones para las lecturas de Directoras y Directores

### Pruebas de Selección 2020

#### EDUCACIÓN PRIMARIA

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 Directoras y Directores 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 Directora/or (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/los 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 Directoras/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 Directora/o.
- 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, Núm. 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](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.

**Puigrós 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 Puigrós “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 (N° 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, entendiéndose 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 “Acerca de la continuidad de las políticas educativas”-Segunda etapa de la cuarentena - Jefes Distritales. Dirección de Inspección General.**
- **DGCyE (2020). Subsecretaría de Educación. Documento Base Enseñanza y evaluación - Tercera etapa de la cuarentena.**

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.







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

## **EJE 2- LINEAMIENTOS POLÍTICOS, INSTITUCIONALES Y PEDAGÓGICOS DEL NIVEL**

Este eje recupera lo desarrollado en el primer apartado y propone profundizar la reflexión situada sobre la institución educativa como unidad pedagógica del sistema reparando tanto en las diferentes gestiones como en las particularidades organizacionales del nivel.

En contexto de políticas inclusivas, el Estado se asume precursor y garante de derechos para las mayorías, y fundamentalmente para los sectores históricamente postergados, y desde un profundo posicionamiento ético, político y pedagógico. *“La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad”* (Rinesi: 2016) pone en diálogo los conceptos de derecho e inclusión. Desde ese marco invita a pensar el derecho a la educación y la educación como derecho, señalando desde una perspectiva que compartimos, la falsa controversia entre inclusión educativa y calidad educativa.

Estos conceptos resultan sustantivos para interpelar la heterogeneidad del nivel en la amplitud territorial de la provincia. *“Enseñar y aprender en el campo. Reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural”* de Olga Zattera, aborda un aspecto desafiante para la enseñanza en el ámbito rural: la escuela, ¿educa para que los niños permanezcan en el campo o procura que aprendan lo máximo posible para disponer de panoramas que le permitan elegir? La escuela rural, subraya la autora, debe enseñar lo máximo posible -a conocer acerca del mundo y de otros mundos-, pero siempre deberá hacerlo a partir de reconocer los saberes de los chicos, la cultura de la comunidad, sus formas de crianza y sus particularidades, pues sólo desde allí es posible abrir nuevos horizontes.

Horizontes que sin duda deben ser ampliados para todos los niños y las niñas en edad escolar. *Flavia Terigi (2010)*, por su parte, plantea trabajar con el concepto de cronologías de aprendizaje y la construcción del saber pedagógico y didáctico, con la idea de un aprendizaje monocrónico. Un aprendizaje que sigue un ritmo que es el mismo para todos. Reflexionar, qué cosas se pueden hacer en términos pedagógicos y didácticos para converger en forma articulada con otros esfuerzos y así lograr trayectorias escolares continuas y completas que preparen a los niños, niñas, jóvenes y adultos para vivir en sociedades más complejas y más plurales. Instalar un trabajo institucional y corresponsable de los equipos docentes para abordar la enseñanza con el propósito de asegurar la inclusión educativa de las trayectorias reales y garantizar el derecho social a la educación.





Pensar en términos de trayectorias educativas demanda acciones conjuntas con otros actores del sistema. Esta preocupación, en tanto contenido y agenda de trabajo, es abordado en “*Articulación: un desafío permanente e indispensable*” (DGCyE: 2010) Articular implica pensar simultáneamente en la unidad y en la diversidad del Sistema Educativo, como un entramado entre todos los actores involucrados. Entramado que pone en diálogo lo curricular, en tanto propósitos de cada nivel, las prácticas docentes, la organización del trabajo escolar y los modos de enseñar, de aprender y evaluar en cada trayecto, las actividades de los docentes y los alumnos entre sí, atendiendo también a la relación con la comunidad, partiendo de un eje articulador: garantizar las mejores trayectorias.

Para profundizar y complejizar esa mirada, “*La inclusión como posibilidad*” (DGCyE: 2006) plantea un debate histórico acerca de la relación entre la desigualdad social y la desigualdad educativa, interpelando fuertemente la función de la escuela, que no siempre ofrece las mismas oportunidades a todas y todos los estudiantes. En forma complementaria, la “*Inclusión con continuidad pedagógica*” (DGCyE: 2013) refiere a la toma de decisiones de enseñanza, decisiones institucionales y decisiones de supervisión, en el marco de un trabajo colectivo de los supervisores con los equipos directivos, docentes y comunidad atendiendo a la continuidad pedagógica, que fortalezcan al mismo tiempo el vínculo pedagógico.

Desde el enfoque de inclusión con calidad en los aprendizajes, fortalecer el vínculo de escolaridad y la trayectoria educativa, resulta sustantivo. “*La vulnerabilidad educativa*” (DGCyE: 2010) está conceptualizada por las condiciones materiales y simbólicas, objetivas y subjetivas, que atraviesan las trayectorias escolares interrumpiendo u obstaculizando y así debilitando el vínculo de escolarización de los alumnos. Analizar esas condiciones desde lo institucional propicia el conocimiento acerca de la escuela y su dinámica y así definir líneas de intervención.

De igual modo, los niños y niñas que por múltiples situaciones se encuentran transitando un año escolar con una edad superior a la teóricamente propuesta, representan un universo que debe ser considerado a fin de intensificar la mirada sobre su enseñanza. Así se plantea en el documento de trabajo N° 7 “*Intensificación de la enseñanza para alumnos en situación de sobreedad escolar en el Nivel Primario*” (DGCyE: 2014) donde se propone la elaboración colectiva de Proyectos Institucionales para aquellos sujetos que los requieran identificando las diferencias, los diversos modos de aprender, los saberes previos, tiempos de aprendizajes, motivaciones, expectativas y valoraciones respecto de la escuela y el contenido escolar. Este reconocimiento debe asegurar que las diferencias encontradas se constituyan en objetos de trabajo que permitan garantizar a los niños y las niñas, la posibilidad de transitar diferentes prácticas de enseñanza que permitan garantizar los aprendizajes.

Una herramienta para la gestión y la mejora de las prácticas pedagógicas es la *construcción y uso de la información* que permitirán a los distintos actores docentes del sistema educativo formularse interrogantes y tomar decisiones. Al organizar, sistematizar e interpretar datos se construye





información. (DGCyE: 2011) 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.

En consecuencia, la planificación estratégica, como actividad de reflexión asumida desde un compromiso ético, pedagógico y social, con perspectiva histórica, asume una dimensión didáctica, y una dimensión institucional, ambas en estrecha relación. Al reafirmar el carácter colectivo de la enseñanza, es posible otorgar un nuevo sentido a la planificación (alejado de toda visión burocrática y de control) que la sitúe como herramienta central de la gestión institucional y curricular; tal como se advierte en *“La planificación desde un currículum prescriptivo”* (DGCyE: 2010)

El abordaje tanto institucional como áulico de la enseñanza de la lectura y la escritura constituyen aspectos fundamentales para el nivel primario. *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario* (2001) proporciona una mirada al respecto.

En el primer capítulo, que retoma el título del libro, se enuncian los problemas centrales cuyo análisis se profundiza en los capítulos siguientes. Se subraya el fuerte desafío que implica para la escuela la incorporación de todos los alumnos como integrantes activos de la cultura escrita. El análisis está orientado por un interrogante central: ¿cómo preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales? Después de formular condiciones necesarias para lograr este propósito, se focaliza en el estudio de algunas características inherentes a la institución que pueden operar como obstáculos para la escolarización de las prácticas. Finalmente, se plantean modalidades de trabajo en lectura y escritura –construidas en el curso de investigaciones didácticas- que hacen posible superar las dificultades planteadas.

En el segundo capítulo - “Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura”-, se analiza detenidamente en qué consiste la formación de lectores y escritores autónomos y en qué sentido constituye un desafío para la institución escolar. Se pone en primer plano la necesidad de combatir la discriminación desde el interior de la escuela, de asegurar que todos los alumnos tengan oportunidades de apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas esenciales de progreso cognoscitivo y de crecimiento personal. Las dificultades para escolarizar las prácticas –esbozadas en el capítulo anterior- son re-analizadas a la luz de conceptos teóricos como el de *transposición didáctica* y *contrato didáctico*, conceptos elaborados en Didáctica de la Matemática que se constituyen en herramientas fértiles para analizar la lectura y la escritura como objetos de enseñanza. Por último, se argumenta a favor de articular diferentes herramientas para transformar la enseñanza: fortalecer la formación docente, repensar el currículum y la organización institucional, crear conciencia en la opinión





pública, desarrollar la investigación en didáctica de la lectura y la escritura, promover el trabajo compartido y la jerarquización social de la función de los docentes.

Este enfoque se complementa con los aportes de *Planificar el nuevo año: asegurar ciertas condiciones didácticas en el aula de primero* (2012): principios organizadores de una perspectiva constructivista de alfabetización inicial. Criterios organizadores de la acción didáctica. Organización de situaciones en el primer año escolar. Situaciones tendientes a incorporar a los niños a las culturas escrituras y situaciones centradas en la reflexión sobre las unidades menores del sistema de escritura. Referencia a la perspectiva de conciencia fonológica desde el análisis del constructivismo psicogenético: distintos abordajes de las unidades menores. La práctica de escritura y reflexión sobre el sistema como motor de la comprensión del sistema de escritura. La reflexión como instancia de descontextualización en situaciones de lectura y de escritura. Esta tematización anticipa el recorrido propuesto por las autoras para la enseñanza de la alfabetización inicial.

*“La institucionalización de la UP de 1° y 2° año de la escuela primaria”*. (DGCyE: 2013) propone lineamientos para el trabajo institucional de la alfabetización inicial vinculados a la forma de organización de la escuela, el tiempo y el espacio, la organización del equipo escolar, entre otros. Recupera la importancia de valorar la propuesta de enseñanza y su relación con los procesos de aprendizajes y las prácticas de evaluación. “No todos los niños aprenden lo mismo, en el mismo tiempo”

Este ideario fundante de la enseñanza en el nivel primario es profundizado por Mirta Torres en el documento *“Enseñar en la escuela”* (DGCyE: 2020) al sostener que, bajo ciertas condiciones didácticas, las y los niños tienen la posibilidad de realizar esfuerzos personales para interpretar los problemas a los que se enfrentan en la escuela. Por su parte, la escuela tiene que abrirles el camino para que encuentren relaciones significativas y coherencia interna entre las interpretaciones que ellos mismos realizan o que les propone el docente y las ideas que hasta ese momento habían sustentado. Esta producción genuina de conocimientos en el ámbito escolar logra algunos pequeños avances en las ideas de chicas y chicos y, si la escuela sostiene las condiciones propicias y las situaciones correspondientes, permite también grandes saltos en el aprendizaje.

Finalmente, es necesario advertir que las instituciones educativas, las prácticas de enseñanza y la tarea de cada actor institucional se configuran en un determinado entramado social. Esta clave socio-histórica para el análisis permite considerar lo escolar como un escenario diverso, cambiante y sumamente complejo. En este sentido, no es menor el aporte de la *“Guía para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar”* (2014) a fin de dar respuestas sistemáticas y coordinadas para hacer frente a las situaciones conflictivas y de vulneración de derechos que puedan presentarse en el escenario escolar, con ese objetivo se proponen pautas, indicaciones y/o sugerencias para la intervención institucional. Se espera que esta guía se constituya en un recurso de apoyo y consulta permanente para que las y los docentes puedan actuar en el aula y





en un canal para favorecer la construcción de buenas prácticas para el abordaje de las problemáticas que irrumpen en cada escuela.

Por su parte, Meirieu a través de una de sus obras más recientes: “*La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?*” interpela los escenarios escolares, actualmente tensionados por la pandemia. De acuerdo al autor, el acto pedagógico no es una yuxtaposición de intervenciones individuales, sino una construcción, tanto material como simbólica, de la escuela en su principio mismo: aprender juntos, al mismo tiempo, con un maestro que crea algo común y acompaña a cada uno en su singularidad. Las herramientas digitales que dominan hoy en día la educación se basan en su mayor parte en una lógica individual y técnica, generando en la escuela una tensión entre su definición de institución y su transformación en servicio encargado de satisfacer las demandas de los usuarios individuales.

La educación en casa no es, no puede ser la escuela: porque, precisamente, la escuela es lo que rompe con las desigualdades familiares y sociales, lo que permite acceder a la alteridad, lo que da a toda la posibilidad de acceder a conocimientos infinitamente compartibles, otorgando la posibilidad de que desde las diferencias individuales podamos construir lo común. Este aporte cobra particular significación para repensar los escenarios escolares, las propuestas enseñantes y las intervenciones de los múltiples actores, no solo en épocas inéditas como las que estamos atravesando actualmente.

### **EJE 3- LAS PRÁCTICAS SUPERVISIVAS DEL DIRECTORA Y EL DIRECTOR DE ENSEÑANZA**

**Anijovich, Rebeca (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. 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 Director puede *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*.

**Blejmar, B. (2006). De problemas, amarras, puntos de imposible y reuniones de equipo.**

Este capítulo intenta poner a disposición una serie de herramientas que permiten la intervención a partir de diferentes instancias de acción y reflexión. Pone a disposición algunas premisas para generar las posibilidades de aumentar las competencias del supervisor en los problemas organizacionales de las escuelas con las que interactúa cotidianamente. El autor presenta claramente la categoría de "problema" y desarrolla "nueve" amarras conceptuales que lejos de constituirse una receta de soluciones a repetición mecánica, se propone como una plataforma de abordaje a la singularidad de cada problema.

**Gvartz, S. y Podestá, M. E. (comps.). El rol del supervisor en la mejora escolar (pp. 123-136). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.**

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

**Blejmar, Bernardo (2013). El director como facilitador de procesos. El lado subjetivo de la gestión. Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo . Buenos Aires: Aique.**





Este material resulta un aporte valioso a la formación de los y las Directores/as para la gestión de las escuelas, dado que postula el término gestionar, como “hacer que las cosas sucedan”, se trata de crear las condiciones para el “mejor hacer” de un colectivo escolar. El equipo directivo en otras palabras será quien geste y posibilite las condiciones habilitantes para emprender los procesos de cambio, es decir, será quien estime y garantice las condiciones e intervenciones para que en las escuelas acontezca aquello que se desea y se acuerda. Será el equipo directivo quien trace la ruta de trabajo para el equipo docente y brinde el auspicio de un horizonte compartido de trabajo. Brindar las condiciones para que este horizonte educativo tenga lugar en nuestras escuelas requiere trazar un camino compartido y acordado, con precisión y claridad, de modo que todos los actores involucrados compartan el sentido y las estrategias que habrán de transitarse.

**Diez Tetamanti, J. M. (2018). Cartografía Social. Claves para el trabajo en la escuela y organizaciones sociales. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/324170212\\_Cartografia\\_Social\\_claves\\_p ara\\_el\\_trabajo\\_en\\_escuelas\\_y\\_organizaciones\\_sociales](https://www.researchgate.net/publication/324170212_Cartografia_Social_claves_para_el_trabajo_en_escuelas_y_organizaciones_sociales)**

En palabras de Diez Tetamanti, la cartografía social es una metodología de construcción colectiva de mapas, relativamente joven en América Latina, donde se producen nuevos sentidos espaciales, es decir aquellas experiencias que le otorgan significado a los lugares habitados. Según el autor, “los mapas son textos” que podemos escribir quienes habitamos un territorio de acuerdo con cómo lo vivimos y lo experimentamos. En el proceso de construcción de mapas sociales, se intenta siempre establecer vínculos horizontales y relaciones de participación recíproca entre los participantes para discutir y (re)crear el territorio. El producto de la intervención de la práctica es el propio proceso que se genera entre aquellos y las marcas singulares que se agregan al mapa construido. Este texto presenta las nociones básicas sobre la cartografía social desde la perspectiva de autores latinoamericanos y es sustancialmente una guía práctica para la elaboración y la interpretación de mapeos sociales que puedan realizarse en la escuela y en el seno de sus comunidades para la construcción democrática y participativa de transformaciones.

**Dussel. Inés (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.**

Inés Dussel en *Aprender y enseñar en la cultura digital* (2011) presenta los resultados de investigación sobre las actitudes de los/as docentes frente a las nuevas tecnologías, identificando los elementos que les provocan temor y los que les dan confianza y esperanza sobre las nuevas dinámicas, así como los usos pedagógicos-didácticos que hacen en sus clases.

Las transformaciones actuales son profundas, no de grado, dice Dussel. En este sentido, la autora brinda un interesante marco conceptual en el que detalla tres dimensiones que interpelan la lógica escolar: la organización pedagógica del aula, la noción de cultura y conocimiento, y las formas de producción del conocimiento. En la última parte del libro, retoma argumentos para discutir cuánto hay







de cambio y cuánto de continuidad en la forma en que se están introduciendo las nuevas tecnologías en las aulas. Finalmente, aborda “el debate sobre la forma en que están cambiando o deberían cambiar los sistemas educativos y las pretensiones de transformación radical o incluso desaparición de la escuela, tal como la conocemos” (p.13).

**Gvartz, Silvina y De Podestá, Ma. Eugenia (2009). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires: Granica. Primera parte, pp. 29-114.**

Este libro tiene por objeto pensar junto con los directores los nuevos significados y las nuevas prácticas que exige la gestión de las escuelas en la actualidad. Advierte sobre los cambios acaecidos en la producción y distribución del saber en las sociedades contemporáneas y presenta herramientas para que los directivos puedan enfrentar los desafíos que implica conducir una buena escuela. Una buena escuela requiere de liderazgos inteligentes. Mejorar la gestión directiva en la escuela invita a repensar la función de la escuela en general y la función del directivo en particular.

Primera parte: Herramienta para la gestión

**1. Mejorar la escuela. Silvina Gvartz**

Realiza un recorrido de ideas que inicia desde la historia del Sistema Educativo para entender su funcionamiento y comprender el mejoramiento de la escuela.

La crisis del sistema se inicia en la década del '60. Crece significativamente la oferta de escuelas privadas. Se inicia una ola de reformas que se sostiene durante los '70, '80 y '90. La crisis no había sido superada al momento de la escritura del texto, por lo cual la autora propone pensar nuevos sentidos de la escuela, ya que estamos insertos en una sociedad del conocimiento donde tenemos que formar otro tipo de ciudadanos, distintos a los que formábamos el siglo pasado.

La propuesta es ir hacia una escuela mejor, donde se incluya la gestión estratégica con todos los componentes que ello implica. Se requiere liderazgo para llevar a cabo el proceso de planeamiento estratégico que permita un camino desde la escuela real hacia la escuela ideal.

**2. El director de escuela como gestor del cambio. Ernesto Gore**

El directivo como gestor del cambio implica centrarse en tres cuestiones: 1- su rol en cuanto a generar comunicación 2-en cuanto a crear conocimiento y sentido a través del liderazgo y 3-cambiar la organización exige ser capaz de cambiarse a uno mismo.

**3. Liderazgo en la escuela: el desafío de mantener el fuego sagrado. John Taylor**

Presenta la perspectiva del liderazgo desde dentro de la escuela. Aunque no todas las escuelas tienen las mismas particularidades, hay cosas que todas tienen en común: preocupación por los alumnos. Los colegios comparten determinadas realidades más allá de sus características peculiares. El propósito es hablar sobre los principios que nos motivaron a ser docentes, y tratar de redescubrirlos.





#### **4. Innovación, escuela y sistema educativo: el reto de la articulación entre niveles. Inés Aguerro**

Propone rever la estructura de los niveles primario y secundario. Sugiere la importancia de analizar el contexto. Plantea que el primer tema cuando pensamos en la innovación en la escuela en el sistema educativo en cómo debería ser la articulación, ya que habría que concebir otro sistema, otro modelo. Estamos frente a la necesidad de construir una nueva revolución que pasa justamente por cuestionar los aspectos centrales del proceso de enseñanza.

El contexto ya no es lo que era ni tampoco sabremos cómo será en el futuro. El salto de paradigma puede darse haciendo un cambio en la organización a nivel del aula, a nivel de la institución de enseñanza y a nivel del sistema educativo.

La sugerencia es cambiar tres cosas: la propuesta de enseñanza, la institución escolar, es decir que pase de ser una institución escolar burocrática a una institución inteligente, y el sistema educativo dejando de pensarlo como un conjunto de niveles para pensarlo como un continuo de ciclos que se van potenciando unos a otros.

#### **Frigerio, Graciela (marzo 2004). De la gestión al gobierno de lo escolar. *Novedades Educativas* N° 159, pp. 6-9.**

La autora analiza el concepto de gestión, y sus múltiples interpretaciones, señalando que no coincide con aquellas visiones mercantilistas y afirmando que la escuela debe ejercer una contra interpretación vigilante sobre algunos conceptos, valorizando lo complejo del trabajo escolar. Indica la pertinencia de hablar de la institución por sobre la organización. Plantea la importancia de volver a mirar la problemática educativa en términos de *gobierno escolar*, noción más amplia que incluye la *gestión*.

Expresa que se impone re introducir la acción política ya que lo que sucede en la escuela no puede ser pensado con neutralidad. La escuela no es todopoderosa pero puede poner en cuestión la idea de "inexorable" del destino de muchos sujetos, reconquistando el carácter político de la educación, de la acción de los maestros.

#### **Lugo, María Teresa (2011). *La matriz TIC. Una herramienta para planificar las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones educativas*. CABA: IIPE-Unesco.**

El contexto actual enmarca nuevas demandas y desafíos para las instituciones educativas. Este artículo presenta una propuesta que apunta a fortalecer las escuelas para llevar a cabo proyectos con tecnologías innovadoras y de calidad. Aborda las dimensiones y criterios fundamentales para que cada equipo de conducción avance en la integración TIC, a través de la aplicación de una herramienta de planificación probada y valorada internacionalmente – la Matriz TIC-. Este instrumento contribuye a perfilar un Estado de Situación TIC que identifique puntos fuertes y débiles, oportunidades, amenazas y los caminos alternativos para diseñar e implementar proyectos TIC articulados con las directrices del proyecto pedagógico institucional.





**Maddonni, Patricia, Sipes, Marta y colab. (2010). *El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias educativas*. Caps. 1 y 2 (pp.11-32). Disponible en :<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/55724/EI%20trabajo%20del%20director%20y%20el%20cuidado%20de%20las%20trayectorias%20educativas%20pdf.pdf>**

Esta publicación del Ministerio de Educación de la Nación es una producción destinada a colaborar con espacios de formación y realizar un aporte al pensamiento sobre la tarea de dirigir las instituciones educativas de nivel primario.

Entendiendo que los equipos de conducción de las escuelas tienen una misión político-pedagógica sumamente relevante, al impulsar y direccionar los esfuerzos colectivos de su institución y generar espacios de reflexión y trabajo en conjunto para llevar adelante sus propósitos educativos; se posiciona al directivo como actor posible de decidir el mejor camino en torno a situaciones educativas complejas.

Para contribuir a este trabajo, esta publicación propone analizar una serie de situaciones o escenas de la vida escolar, con preguntas y reflexiones para pensar y compartir, y sugerencias bibliográficas para seguir aportando a una visión profunda, enriquecida y sincera.

**Marturet Margarita, Bavaresco Patricia, Torchio Rita, Íbalo Cristina y Calarco Marturet José (2010). *El trabajo del director y el proyecto de la escuela*. Caps. 1 y 2 . Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: [http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/banconderecursos/media/docs/bloque03/4\\_El\\_trabajo\\_del\\_director\\_y\\_el\\_proyecto\\_de\\_la\\_escuela.pdf](http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/banconderecursos/media/docs/bloque03/4_El_trabajo_del_director_y_el_proyecto_de_la_escuela.pdf)**

Se asume el desafío de recuperar fuertemente el aspecto político de la gestión escolar, disociando al término de concepciones históricas que lo vinculan más al ámbito empresarial que al educativo, entendiendo a la conducción de una institución como una práctica política/pedagógica, que promueve el trabajo del director en la articulación de políticas, tejiendo entramados para crear condiciones con el objetivo de que en la escuela puedan estar todos los niños aprendiendo, persiguiendo para ello los principios de igualdad, de ética, de responsabilidad y de justicia educativa.

Dirigir una escuela, entonces, se concibe como la acción de pensar- en conjunto con otros- en cómo orientar a los colegas, a las familias y a los alumnos en una dirección que se considera la mejor para la institución, creando y produciendo condiciones para construir lo común, para ocupar ese espacio de lo público donde tienen lugar los procesos de enseñanza, de aprendizaje, de transmisión de la cultura, de





construcción de la ciudadanía y de realización de justicia social; asumiendo los desafíos, interrogantes y urgencias que requerirán del director la lectura, análisis y toma de posición ante la realidad en que se encuentra para poder actuar en ella y transformarla.

**Meirieu, Philippe (2020). La escuela después... ¿Con la pedagogía de antes? Disponible en <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>**  
Meirieu a través de una de sus obras más recientes: “*La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?*” interpela los escenarios escolares, actualmente tensionados por la pandemia. De acuerdo al autor, el acto pedagógico no es una yuxtaposición de intervenciones individuales, sino una construcción, tanto material como simbólica, de la escuela en su principio mismo: aprender juntos, al mismo tiempo, con un maestro que crea algo común y acompaña a cada uno en su singularidad. Las herramientas digitales que dominan hoy en día la educación se basan en su mayor parte en una lógica individual y técnica, generando en la escuela una tensión entre su definición de institución y su transformación en servicio encargado de satisfacer las demandas de los usuarios individuales. La educación en casa no es, no puede ser la escuela: porque, precisamente, la escuela es lo que rompe con las desigualdades familiares y sociales, lo que permite acceder a la alteridad, lo que da a toda la posibilidad de acceder a conocimientos infinitamente compartibles, otorgando la posibilidad de que desde las diferencias individuales podamos construir lo común. Este aporte cobra particular significación para repensar los escenarios escolares, las propuestas enseñantes y las intervenciones de los múltiples actores, no solo en épocas inéditas como las que estamos atravesando actualmente.

**Nicastro, Sandra y Andreozzi, Marcela (2003). Asesoramiento pedagógico en acción: La novela del asesor . Buenos Aires: Paidós, cap. 1.**  
*Este texto propone definiciones, reflexiones, principios y experiencias sobre el trabajo del asesor. Ofrece instrumentos prácticos sometiéndolos siempre a la mirada reflexiva y contextualizada. Advierte sobre las dificultades que se encontrarán en esta práctica y posibilidades de superarlas.*

El asesoramiento pedagógico es una práctica localizada en un puesto de trabajo específico como un asesor pedagógico o un consultor externo. También es una práctica transversal que se expande y desarrolla dentro del trabajo realizado desde diferentes posiciones institucionales. Se puede definir también como una práctica especializada en situación, lo que implica abandonar miradas binarias que concentran la función de asesorar en solo una persona o suponen que todos pueden asesorar. En el análisis del trabajo del asesor dice que es en sí mismo un acto de intervención, -venir entre-, un interponerse. Sería el tercero, que no es un espectador de lo que sucede sino un provocador, que promueve una interrogación acerca del sentido para desvelar lo que estaba oculto.





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

El capítulo que a continuación se presenta pone a disposición la posibilidad de pensar y reflexionar sobre las trayectorias de las y los estudiantes como un recorrido, como un camino. Según presentan las autoras cuando pensamos la trayectoria en relación a la idea de camino, la interrupción, el atajo, el desvío, los otros tiempos, son aspectos posibles que formarán parte del análisis. Comparten la idea de pensar las trayectorias en el tiempo, en la temporalidad, y desde la narración, como condición de posibilidad.

Las autoras sostienen la relación entre trayectorias y pensamiento suponiendo acciones enmarcadas y dirigidas por un pensamiento que se van desplegando en el mismo momento de la acción, que no es completamente previo a ella, que la orienta y la potencia en la medida que ella modifica el pensamiento mismo.

**OEI (2015). Directores que hacen escuela. Buenos Aires. Colección: - La agenda del equipo directivo.**

Aunque todas las dimensiones institucionales son importantes, el Equipo Directivo tiene una responsabilidad central e indelegable en la pedagógico-didáctica y por ello su atención debe primar por sobre las demás, haciéndose así indispensable planificar y reservar espacios para tareas tales como recorrer aulas, mirar planificaciones, orientar a los docentes, analizar trayectorias, etc. ;que se pueden cristalizar organizando una buena agenda de trabajo.

Para organizar una agenda que dé prioridad a la dimensión pedagógica, el Equipo Directivo deberá generar oportunidades para asesorar a los docentes, fijando momentos de planificación conjunta y trabajo colectivo, identificando los núcleos a trabajar con los mismos, definiendo un plan de asesoramiento con una dimensión temporal y valiéndose de la observación de los indicadores de aprendizaje. A su vez, tendrá que organizar el trabajo con otros de manera productiva, fijando rutinas y estableciendo protocolos de acción; para lo que es necesario aprender a delegar tareas, asignar roles y funciones, planificar en el tiempo, usar canales de comunicación efectivos y poder discriminar qué es- o no- importante en un momento determinado. Por último, habrá de fortalecer la capacidad de autogestión, observando las propias acciones cotidianas, teniendo la flexibilidad para reorganizar la agenda con la mente en el mediano y la mirada en el largo plazo, pudiendo así cumplir con los objetivos planificados.





- El rol del equipo directivo: 'Gestionar la escuela: hacer que el aprendizaje suceda'. Colaboración de Victoria Abregú.

**- El conflicto en la escuela. Colaboración de Bernardo Blejmar.**

El conflicto es estructural, profundamente humano y se presenta con intensidad en las escuelas. Como toda organización, la escuela es la sumatoria de muchas voluntades en las que el conflicto está presente; es evidente que en la cotidianeidad de las instituciones educativas surgen continuamente conflictos entre los distintos actores de la comunidad educativa. Como se advierte lúcidamente, en el conflicto puede observarse también el interés que tienen las partes integrantes por la institución; por ello se señala que una organización con conflictos débiles, puede ser también una organización vacía de voluntades.

Esta situación parece amplificarse en instituciones modernas en crisis, a las que las nuevas tecnologías, Internet, dispositivos móviles y redes sociales, plantean una inédita permeabilidad con el afuera escolar, emergiendo nuevos conflictos que se suman y, en ocasiones, potencian a los tradicionales.

Dirigir una escuela requiere necesariamente enfrentarse a este tipo de situaciones. La clave para hacerlo es reconocer que todos los miembros de una comunidad educativa comparten algunos intereses comunes y que, más allá de las divergencias, es importante trabajar a partir de ese interés común, identificando y sosteniendo aquello que es compartido. A la vez, es cada vez más necesario encontrar enfoques eficaces para el análisis y resolución de conflictos. En el texto se desarrollan algunas claves para la gestión institucional, a saber: la definición del conflicto, la prevención de la aparición de aquellos que no agregan valor, la resolución, la negociación y la facilitación de acuerdos.

**· ¿Por qué es tan importante la información en la escuela?: “Datos como aliados: claves para usarlos”.**

Este documento versa sobre la importancia de los datos para la gestión educativa y explica cómo producir y usar información para mejorar la escuela. El supuesto que recorre el texto es que el manejo de información es una de las herramientas clave de la gestión educativa, ya que los datos apuntalan la conducción institucional y ayudan a la realización del proyecto compartido por toda la comunidad educativa.

El uso de información es esencial para entender las causas y consecuencias de las situaciones problemáticas, permite describir con evidencia empírica la situación de la escuela en un momento dado, siendo los indicadores (cuantitativos o cualitativos) las herramientas que, por excelencia, sirven para medir y organizar la información. Además, ayuda a fijar metas concretas y a evaluar en qué





medida se logran los objetivos luego de implementar diferentes estrategias e identificar nuevos desafíos y oportunidades.

En este sentido, la información es una aliada para la mejora permanente y la reflexión sobre los datos es clave para transformar los indicadores en herramientas potentes para la toma de decisiones. Es importante considerar que las escuelas producen constantemente información muy valiosa, entonces se trata de generar hábitos y rutinas para construir indicadores y mirarlos de manera sistemática. Por ello, para lograr una cultura institucional que valore y utilice de manera constructiva la información, se debe generar un ambiente de confianza para la lectura e interpretación de indicadores y para ello, se indican algunas acciones potentes que pueden facilitar la gestión institucional.

## DOCUMENTOS

- **DGCYE. (2010). Comunicación Conjunta 1/10 – Diagnóstico participativo. DGCyE. Inspección General.**  
[http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicacione/s/documentosdescarga/2010/comunicacion\\_conjunta\\_1\\_del\\_2010.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicacione/s/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. (2009). Subsecretaría de Educación. 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 (2011). Subsecretaría de Educación. “Construcción y uso de información en los procesos de planeamiento institucional”. Dirección Provincial de Planeamiento, Provincia de Buenos Aires. 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.

## BIBLIOGRAFIA ESPECIFICA

### □ UN APORTE DESDE LOS MARCOS NORMATIVOS:

La dimensión normativa se hace presente cotidianamente en los escenarios escolares; sin embargo, como lo advierten Frigerio y Poggi (1996) estas referencias parecen algo externo y lejano al que se está sometido. La normativa constituye el marco que garantiza la igualdad para todos los actores de la comunidad educativa.

En consecuencia, la norma, en tanto ordenamiento institucional y regulatorio de las relaciones en el ámbito de lo público, debería ser parte de la centralidad del quehacer educativo y estar en permanente diálogo con las otras dimensiones del acto educativo y de cada una de las prácticas profesionales.

Su conocimiento es ineludible para la función docente. Este apartado, propone un acompañamiento para el abordaje de la normativa del sistema educativo y del nivel primario en particular, desde un entramado conceptual que fortalezca al docente en este recorrido lector.

### Normativa Eje 1:

La *Constitución Nacional* expresa el derecho a una educación para una ciudadanía responsable para lo cual cada jurisdicción establecerá estos principios a través de su propia norma. La educación es responsabilidad indelegable del Estado. La Provincia de Bs. As. coordinará institucionalmente el sistema educativo y proveerá los servicios correspondientes, asegurando el libre acceso, permanencia y egreso a la educación en igualdad de oportunidades y posibilidades.

A partir de la recuperación de la centralidad de la enseñanza y del conocimiento como bienes públicos y como derechos personales y sociales garantizados por el Estado, la DGC y E asume “la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad...” Es el Estatuto *del Docente, Ley 10.579 y modificatorias*, el marco normativo que determina los deberes y derechos del personal docente dependiente de la DGCyE.

El marco normativo vigente concibe a los niños, las niñas, jóvenes y adolescentes como ciudadanos plenos, es decir, como sujetos de derechos a ejercer en el presente y configura una concepción





anclada en el paradigma de la protección integral que resitúa el ejercicio de estos derechos y la responsabilidad del Estado, para garantizar los mismos. (*Ley de Protección y promoción de los derechos de la Niñez, Ley N° 13298*).

Las políticas públicas, enfocadas desde una perspectiva de garantía, protección y ampliación de los derechos humanos, se fortalecen cuando todas las personas conocen sus derechos y, en consecuencia, pueden ejercerlos. En un proceso de cambio de paradigma, la sociedad argentina ha avanzado en los derechos que establecen el respeto enunciado constitucionalmente con el género auto percibido por el individuo; tal como se prescribe en la *Ley Nacional de identidad de género N° 26743*.

De igual modo, construir una sociedad con igualdad y justicia social, el estado Nacional y cada una de las jurisdicciones junto a todos los integrantes de las comunidades educativas encuadran su accionar en la *Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150*, que en su artículo 1° expresa el derecho que los niños y las niñas tienen de recibir Educación Sexual Integral en la escuela y en su artículo 5 que garantiza la realización de actividades sistemáticas por parte del docente. *La Ley Provincial de Educación Sexual Integral N° 14.744* expresa que la Educación Sexual Integral es el conjunto de actividades pedagógicas que articulan aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, valorativos y éticos destinados a brindar contenidos en referencia a las necesidades de desarrollo integral de las personas.

Tal como se señala en el Decreto 2299/11 el abordaje integral que refleja este plexo normativo impone resignificaciones de la vida institucional educativa, la revisión de sus prácticas, el modo de constituir las mismas y, a la vez, la incorporación de otros aspectos o dimensiones de la actividad institucional.

## **Normativa Eje 2:**

En el marco de la heterogeneidad y de la amplitud de la provincia de Buenos Aires, la institución educativa es concebida como “la unidad pedagógica del sistema privilegiada y responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por la legislación” (*Decreto 2299/11*).

El nivel primario en la extensión del territorio bonaerense se constituye a partir de múltiples modelos organizacionales. De acuerdo a lo que expresan los plexos normativos referidos a *Jornada Completa*, en las escuelas convergen las múltiples situaciones sociales y escolares por las que transitan nuestros niños y niñas que devienen en que muchos alumnos y alumnas no logran sostener trayectorias escolares continuas. Por eso, la extensión de la jornada escolar es una oportunidad para que todos, los que ingresan en condiciones no tan favorables como otros, y los que tienen que recuperar el tiempo de una escolaridad que alguna vez se interrumpió o se dificultó, alcancen estos saberes que suponen un recorte de la cultura considerado indispensable para la vida.

Desde la perspectiva de la planificación estratégica que permita garantizar el derecho social a la educación en cada escuela, es importante la organización de los recursos –materiales y simbólicos–





con los que se cuenta. El diseño y el tratamiento de la *Planta Orgánica Funcional*, Res 3367/05, es la herramienta estratégica que otorga coherencia y direccionalidad a las tareas que se desarrollan en la escuela permitiendo construir una visión integral de la gestión y definir acciones que orienten y promuevan la organización en respuesta a las necesidades de cada comunidad.

*El Régimen Académico para el Nivel Primario*, por su parte, constituye el marco normativo destinado a regular las trayectorias educativas de los niños y niñas del nivel, fortaleciendo la participación democrática de todos los actores, facilitando la identificación de las problemáticas y la elaboración de diferentes estrategias para darles respuesta en forma colaborativa. La consecución y el cuidado de las trayectorias escolares de los alumnos requiere de la responsabilidad compartida de todo el equipo docente, desde la organización de los agrupamientos, del tiempo y el espacio escolar, para lograr las mejores condiciones de enseñanza que garanticen los aprendizajes

El inicio de la trayectoria escolar en el nivel primario merece especial atención e invita a intervenir en forma integral y estratégica para prevenir la vulnerabilidad educativa en el proceso de alfabetización inicial, tal como se anticipa en la *Resolución 81/13*. La Unidad Pedagógica constituye una oportunidad para recuperar la heterogeneidad del aula como fortaleza para la enseñanza y evaluación.

El reconocimiento de las particularidades y necesidades de cada uno y de todos los alumnos, permitiendo la apropiación de los contenidos que circulan en la escuela desde un enfoque de derecho, de igualdad y de inclusión educativa. (*Res 1664/17*).

*La Circular Técnica N° 1* plantea el “acompañamiento ante la contingencia, la búsqueda de variaciones en las maneras de llegar a distancia a cada uno de los contextos en que se encuentran los niños y las niñas”, retomar la idea de cercanía, flexibilizar el formato tradicional de la escuela, orientar a los equipos escolares acerca de las características y los sentidos de las tareas que se proponen a los niños y a las niñas y la planificación conjunta entre el/los Inspector/es del nivel y los Equipos Directivos de las escuelas en el contexto de la cuarentena.

El cuidado pleno y fortalecimiento de los lazos de afectividad se vuelven ejes prioritarios de la tarea. Todo ello implica fortalecer el vínculo entre la escuela y los niños, las niñas y sus familias y llevar tranquilidad a los hogares sobre la calificación de sus hijos/as, preocupación de muchas familias.

En continuidad a lo propuesto la *Circular Técnica N° 2*, avanza en la necesidad de construir algunas certezas referidas a las condiciones de los estudiantes y su familia y sus expectativas respecto a la enseñanza, a la continuidad del año escolar, al año próximo, a los aprendizajes de las y los chicos.

Resignificar la evaluación en este contexto es saber acerca de lo que las y los estudiantes están haciendo y de lo que han aprendido. También, de lo que necesitaríamos saber para ayudarlos a continuar avanzando.

Se torna decisivo evaluar las propuestas implementadas; para ello es necesario: analizar las respuestas recibidas de parte de niñas y niños para apreciar la pertinencia de las mismas y hacernos una composición de lugar sobre el posible estado de conocimientos de las y los estudiantes, ajustar las





próximas propuestas para el período de aislamiento a las necesidades detectadas en el punto anterior en relación a los contenidos fundamentales de los distintos años y tomar nota sobre las tareas realizadas para planificar cómo retomarlas al regreso.

### **Normativa Eje 3:**

“El objetivo de la inspección consiste en garantizar las adecuadas intervenciones en el marco del planeamiento estratégico, para asegurar la educación y el mejoramiento continuo de las actividades que se desarrollan en los establecimientos educativos. Los principios de acción del rol de inspección se basan en la detección de logros y dificultades, resolución reflexiva de problemas y orientación hacia apoyos especializados para lograr la concreción de las metas de la Política Educativa en todas las escuelas de las Provincia”. (*Art. 75. Ley N° 13688*).

A partir de este objetivo general, enunciado en la *Ley de Educación Provincial*, las premisas básicas del accionar deben propender a la inclusión, permanencia con aprendizaje escolar y egreso con acreditación de saberes socialmente productivos. El acto supervisivo, según el Decreto 2299/11, comprende las intervenciones de apoyo, el seguimiento y la evaluación del proyecto Institucional. En forma complementaria, el documento “*El inspector de enseñanza a partir de la Ley de Educación Provincial*” (2010) plantea la necesidad de poner en valor la construcción de equipos de trabajo en todos los ámbitos de intervención en el marco de las políticas educativas.

