



## Orientaciones para las lecturas Pruebas de Selección de Inspectoras/es 2020 Educación Técnica

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%BAblicas2013.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 gestión 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: IIPE-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 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 sus 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, 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 “Acerca 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.

## EJE 2

El eje N° 2 presenta los lineamientos políticos, institucionales y pedagógicos propios de la modalidad, con la intención de propiciar elementos que le permitan al/a la aspirante construir el posicionamiento pertinente que se requiere para el desarrollo de las funciones en el ejercicio del rol. Este eje presenta la Institución educativa como unidad pedagógica del sistema y profundiza en sus características particulares.

Se propone el abordaje de cada uno de los temas y contenidos que comprenden este eje a partir de los siguientes marcos teóricos propuestos.

*En función de los aspectos vinculados a los Lineamientos políticos de la educación secundaria: Historia del nivel secundario en Argentina y en la provincia de Buenos Aires, presentamos trabajos que tienen que ver con el formato escolar en perspectiva histórica y actual.*

**Myriam Southwell en La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato (2012)** presenta una reseña histórica sobre los modos en los que se fue configurando el formato de la escuela media, para lo cual se analizan las decisiones estatales, las funciones asignadas, así como los sectores sociales para los que fue pensada. El argumento central que desarrolla es que el formato de la escuela secundaria se armó siguiendo determinado modelo e incluyendo rasgos específicos, consolidándose como un







formato y una gramática que modeló las sucesivas intervenciones de la escuela y que logró posicionarse como la noción misma de escuela media argentina (p.36).

Este análisis toma como base los estudios historiográficos de Vincent, Lahire y Thin acerca de la forma escolar y detalla en particular el desarrollo histórico de la educación secundaria en nuestro país desde la colonia (Colegio de San Carlos, s. XVIII) y luego en el período de conformación nacional, las sucesivas conformaciones asociadas a la socialización y formación política de la elite. En particular, se destacan los colegios nacionales presentados como el canon que generó una matriz estable, patrón que se expandirá al resto de las escuelas: el saber escolar separado en materias y la formación de docentes asociada a ellas, un curriculum graduado, generalista y enciclopédico, agrupamientos escolares en base a la edad, el ciclo y el año escolar como unidades temporales, una jerarquía de saberes vinculada a formas de distinción social con una lógica meritocrática, entre otros aspectos. Luego, analiza la expansión del nivel con diversidad de modalidades, las revisiones y las reformas a lo largo del siglo XX. Tras su análisis, concluye que se advierte una persistencia de los problemas y de las soluciones pensadas, así como el mantenimiento de los principios originados en el canon, una relación de organización y distribución del conocimiento que persiste mayormente sin cambios. Finalmente, además de las cuestiones de relación con las prácticas sociales y culturales de este tiempo, el problema es que esta incapacidad para modificar la gramática escolar se presenta como un obstáculo para incluir a los sectores populares que no fueron la población-meta de la secundaria tradicional.

**Flavia Terigi en “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles” (2008)** nos brinda un material de lectura interesante en donde se evidencia el desarrollo histórico de la escuela media en torno de tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase, que hoy conforman un trípode de hierro, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas al nivel y que es difícil de modificar. Trae a la reflexión una discusión recurrente en política educativa que proviene del análisis histórico de los sistemas escolares. Indaga y desarrolla por qué se requieren cambios en la escuela secundaria y por qué los cambios son tan difíciles de implementar.

La preocupación por *el formato escolar* tiene un documento para leer vinculado a la relevancia del **Régimen Académico**. En una producción investigativa reciente, **Kritchesky Marcelo, Lucas Julia y Giangreco Silvio (2020)** también toman el tema del régimen académico, visto a través de los procesos de recontextualización y tensiones en la gestión y culturas escolares. El artículo muestra los resultados de una investigación educativa en la que se indagan las representaciones sociales que se ponen en juego a la hora de gestionar e implementar el RA a nivel del sistema (inspectores) y a nivel institucional (directivos y docentes), a partir del estudio de casos del sistema educativo bonaerense.





El análisis se concentra en tres problemáticas. En primer lugar, en cuanto a los procesos de mediación en las instituciones, el RA parece tener mayores márgenes de apropiación en aquellos actores que están a cargo de las tareas de gestión político-burocrática en el sistema, que en los roles cercanos a la gestión escolar y a las prácticas pedagógicas. Las concepciones de educación que poseen los diversos actores, sustentadas en la lógica meritocrática o con la concepción de la educación como derecho tienen un peso sustantivo. En segundo lugar, se aborda cómo se resignifican las políticas en el juego entre tradiciones y alternativas existentes. Se señala que, si bien los actores reconocen que muchas de las prácticas que legaliza el RA existían con anterioridad en la vida escolar (ej. seguimientos individualizados de las trayectorias, estrategias de evaluación alternativas, etc.), no obstante, “una vez construida la normativa, aparece disociada de su origen y es vista por muchos actores como un proceso de bajada, como si fuese solo un producto externo propuesto desde la política educativa de la gestión. Allí aparecen discursos y prácticas en las escuelas que promueven en grupos de docentes aceptación pasiva, resistencia y/o rechazo a parte de la normativa” (p.30). Finalmente, en cuanto a los límites de la política educativa, se interrogan sobre los alcances y los límites del RA para impactar en las tradiciones que atraviesan la gestión escolar y las prácticas docentes. En este sentido, concluyen los autores que “la posibilidad de alterar el formato escolar tradicional a partir del cambio del RA sigue siendo un propósito complejo de difícil traducción a la cultura y vida escolar, con lo cual se hace necesaria la gestión de espacios de deliberación en las instituciones, entre los diferentes actores (directivos, docentes, estudiantes) para poner en discusión otras formas de incluir y sostener modos alternativos de cursada en una Escuela Secundaria obligatoria para todos/as”(p.31).

*Los contenidos vinculados a la enseñanza y trayectorias estudiantiles, como así también al acompañamiento de las trayectorias educativas y la condición juvenil como eje del trabajo pedagógico, tienen varios textos para leer. En el capítulo, **Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho, Claudia Bracchi y María Inés Gabbai (2013)** proponen una perspectiva de las “trayectorias educativas” que dé cuenta que la experiencia escolar de los y las estudiantes es diversa y heterogénea adquiriendo rasgos propios y singulares según los diferentes grupos de alumnos. De esta manera nos proporcionan un marco en el que se despliegan las subjetividades juveniles en la escuela. Para entender el universo de los estudiantes y las escuelas y en forma particular, comprender las trayectorias sociales y educativas, se considera necesario incluir en el análisis las posiciones que los sujetos ocupan en el espacio social y que se dan en el campo de las relaciones de poder entre los grupos sociales, poniéndolos en diálogo con el contexto socio histórico, cultural e institucional en el que estos se desarrollan.*

Se incluyen además, reflexiones sobre los procesos de cambios en términos institucionales y curriculares en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, donde se observa cómo dichos cambios atraviesan las trayectorias y experiencias escolares de los estudiantes secundarios.





En relación con lo mencionado anteriormente, la dimensión vincular: diálogos intergeneracionales, construcción de autoridad pedagógica, transmisión y asimetría: debates actuales, Perla Zelmanovich en **Atenciones y desatenciones culturales entre generaciones (2012)** nos invita a partir del análisis acerca del vínculo generacional a realizar una revisión del lugar que ocupan las instituciones educativas. Estas contribuciones se caracterizan por analizar las distintas maneras en que las escuelas pueden modificarse para darle lugar a las nuevas formas que adquiere en la actualidad el "pacto intergeneracional". Presenta un abordaje posible más allá del «uno» de «un profesor ante un grupo» de «un formato escolar único» de «un único saber legitimado y establecido sobre el sujeto y sobre los objetos en juego en la enseñanza», nos invita a ver el movimiento donde se despliegan las posibilidades y los impasses, abiertos a las contingencias, donde siempre algún resto ha de caer, porque algo habrá de no encajar, inevitablemente, produciendo un movimiento en tres escalas cuya condición es la apertura a la contingencia que trae la novedad sin perder la orientación hacia el sujeto y hacia el trabajo educativo: La escala singular, la escala institucional y el nivel de las políticas.

En función de otro de los aspectos vinculados a los *Lineamientos políticos de la educación secundaria: Los fines de la educación secundaria bonaerense y la participación estudiantil*, el texto de **Pedro Nuñez, La política en la escuela (2013)**, realiza un análisis de la construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina. Se aborda la discusión sobre movimientos sociales y se presentan las características del sistema educativo. Luego, se indaga en las demandas y los repertorios de acción del movimiento estudiantil secundario. Finalmente, presenta tres figuras de ciudadanía emergentes, concluyendo que existe un desplazamiento en las acciones políticas juveniles hacia la preeminencia de la toma de escuelas y una heterogeneidad de formas de participación con énfasis en los estilos juveniles

El movimiento estudiantil secundario pareciera contar con menos elementos para replicar aquellas características de autonomía e independencia respecto de la política institucional propias de otros movimientos sociales. Efectivamente, desde la conformación de los sistemas educativos la formación de ciudadanos con ideas propias, capaces de decidir por sí mismos sin la tutela de los poderes establecidos, junto a la transmisión de determinados valores (un relato nacional, pero también los modos correctos de comportarse, de hablar, de usar el cuerpo) fueron funciones principales de la institución escolar.

*La política en la escuela* es un libro que contribuye a pensar dialógicamente la política, las formas de ser joven y el ámbito escolar en la contemporaneidad. Contribución original e innovadora ya que no es sencilla misión vincular las relaciones entre diferentes matrices socioculturales que en ocasiones distan tanto que complejiza su encuentro. En este sentido, el material presentado invita a los lectores a interrogarse en dos direcciones. Por un lado, el rol que juega la participación política en el "transitar" la escuela; mientras que por el otro, si el ámbito escolar orienta y en qué manera al proceso de politización juvenil.





El trabajo se caracteriza por recuperar estudios e investigación. recorren desde aspectos teóricos como de evidencias empíricas provenientes de disciplinas como la Ciencia Política, las ciencias de la educación, la sociología y la antropología. Reconoce el proceso de construcción de conocimiento como incremental, sin desmerecer y sin desconocer lo ya producido, y orientando la investigación fundamentalmente a los aspectos menos indagados acerca de la cuestión. Pedro Nuñez nos acerca una propuesta provocadora, con el foco situado en un ámbito que lejos de ser en el imaginario actual, es muestra de la sociedad moderna, replegada en sus procesos, rutinas y objetivos a formar ciudadanos críticos con las capacidades necesarias para desempeñarse en el mundo adulto. Mirada adulta que pretende preparar a estos “inocentes jóvenes” para una vida compleja y dura como lo es el trabajo y la responsabilidad familiar. Se corre de ese diagnóstico justamente porque obstaculiza la posible comprensión de lo que efectivamente sucede en la escuela, de hecho el reflexionar en torno al sentido que los propios jóvenes le dan al estar en el espacio escolar.

En ***Radiografías de la experiencia escolar, Ser joven(es) en la escuela (2015)***, Pedro Nuñez Pedro y Lucía Litichever analizan la *obligatoriedad del nivel secundario establecida en el país, a partir la Ley Educación Nacional*, con la posibilidad de que cada jurisdicción defina la extensión de duración del nivel (según los años de duración de la primaria), dividido en un ciclo básico y otro orientado. La obligatoriedad que concibe esta ley tiene una implicancia distinta que la que tuvo la obligatoriedad de la escuela primaria hacia fines del siglo XIX, ya que en este último caso la responsabilidad de cumplir con esta obligación recaía en las familias que debían enviar a sus hijos a la escuela. Desde la concepción que instala la legislación del 2006, la obligatoriedad es responsabilidad del Estado, quien tiene la obligación de generar las condiciones para que todos los adolescentes puedan concurrir, permanecer y egresar de las escuelas. Esta concepción implica también entender la educación como un derecho que las/los jóvenes tienen y por el que pueden reclamar, implica la consolidación y asunción por parte del Estado como garante de una tendencia a la masificación del nivel.

Los indicadores sociales contribuyen a que podamos darnos una idea de los cambios que tuvieron lugar en estos años. La mirada sobre estos datos, incorporando una noción como la de desigualdad que es relacional, permite dar cuenta de estos indicadores inscribiéndolos dentro de la dinámica social, y es una invitación a reflexionar también sobre los principios de justicia que deberían regir una sociedad o las formas de ciudadanía. Los datos dan cuenta de la presencia de desigualdades en la escuela secundaria, que coexisten con dinámicas hacia la igualdad en las posibilidades de acceso al nivel. Según el autor, el tiempo escolar está restringido a lo que ocurra en el edificio escolar, ya que muchos de los jóvenes no cuentan con espacios donde realizar tareas o estudiar y no tienen la posibilidad de contar con apoyo de familiares o amigos en el estudio. En los últimos años, en distintas jurisdicciones, se ensayaron propuestas que buscaron poner en cuestión o, tensionar los núcleos centrales del formato escolar, con la intención de generar otras configuraciones que posibilitaran el desarrollo de trayectorias escolares gratificantes.





Entiende, el autor, que esta disparidad que señala requiere de abordajes, que profundicen el estudio sobre la fragmentación educativa

Las experiencias juveniles actuales tienen lugar en un contexto signado por una profunda transformación de las formas de transmisión cultural en nuestras sociedades. La escuela secundaria ya no concentra el monopolio de la transmisión de conocimiento. El auge de las nuevas tecnologías, la velocidad de circulación de la información, los diferentes tiempos y espacios en que transcurre la vida de las nuevas generaciones afectan las funciones más tradicionales del nivel secundario, donde la juventud adquiere sentido en “la interacción entre las condiciones sociales y las imágenes culturales que cada sociedad elabora en cada momento histórico sobre este grupo de edad”.

La diversidad de estilos juveniles, las diferencias en las trayectorias estudiantiles no hace más que resaltar la existencia de una heterogeneidad de formas de ser joven, bastante alejada de una creencia extendida sobre la existencia de una única juventud, de conductas homogéneas. Los procesos tienen repercusiones diferentes de acuerdo a la clase social, al lugar de residencia, al género, a la sexualidad, etnia y distintos clivajes de construcción de las identificaciones. Es factible señalar que las nuevas generaciones se parecen muy poco a los estudiantes que habitaban las aulas de las escuelas secundarias. Son otras generaciones, transitando la experiencia por escuelas que no han cambiado tanto.

*En términos de enseñanza, vinculado también con las características de las prácticas culturales juveniles, Inés Dussel en Aprender y enseñar en la cultura digital (2011), aborda la mirada institucional revisitando la postura del docente frente a las nuevas tecnologías, si lo llevamos a la realidad actual, nada más evidente, pues gracias a ellas podemos continuar con nuestra labor docente en el contexto del ASPO. Esta lectura pone en evidencia no solo los diferentes planes y propuestas tecnológicas, sino su uso como un recurso pedagógico didáctico. Para ser un/a asesor/a y acompañante de los “nuevos docentes”, debemos saber sobre las propuestas que ofrece la tecnología, siendo un/a usuario/a, amigándose con ellas para poder acompañar, asesorar, innovar, incorporando terminología específica.*

Relacionado a *Currículum y enseñanza en la Educación Secundaria Técnica: Almandoz M en Educación y trabajo: articulaciones y políticas* analiza las diferentes concepciones sobre la formación para el trabajo en el nivel secundario y desarrolla que considera “saberes del trabajo” a través de qué es trabajar; trabajar con otros; enfrentar situaciones auténticas, reales, de trabajo, poniendo en juego conocimientos disciplinares aprendidos. La significación social, como aproximación a resolver la oposición escuela /trabajo, escuela/ vida social, escuela/ realidad social y laboral”.

Los saberes generales sobre el trabajo y el significado en toda su extensión, desde las bases epistemológicas hasta sus aplicaciones prácticas;

- los cambios en los procesos de trabajo: aspectos científicos tecnológicos, ético-políticos, y socio-históricos;
- las relaciones sociales en torno al trabajo, desigualdades sociales y diversidades;





- los mercados del trabajo/mundo del trabajo, sus regulaciones, la acción laboral y el empleo decente.

Desarrolla los diferentes dispositivos específicos de acercamiento al mundo del trabajo en las escuelas secundarias generales.

Sobre *Los Entornos Formativos de la Escuela Secundaria Técnica*, el texto de D.Schön, **El Profesional reflexivo** desarrolla la profesionalidad del docente en relación a la habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos en el aula escolar, la integración inteligente y creadora del conocimiento y la técnica. La analiza como un proceso de reflexión en la acción y sitúa el conocimiento de este proceso como condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del docente ante problemáticas singulares. La propuesta pretende optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, que satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz.

De este modo, la descripción del modelo de Schön pasa por entender qué es el pensamiento práctico y cuáles son las fases o elementos que lo componen., diferenciando tres conceptos o fases dentro del término más amplio de pensamiento práctico: - Conocimiento en la acción - Reflexión en y durante la acción - Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción

## Documentos

Para acompañar el abordaje de estos marcos teóricos vinculados a las temáticas propuestas, se presentan a continuación una serie de documentos que desarrollan lineamientos generales vinculados a las características particulares que comprenden a las instituciones educativas, a las prácticas que en ellas se desarrollan y a modos de intervenciones posibles ante diferentes situaciones:

*Las problemáticas juveniles se desarrollan en el marco de nuevos escenarios para las instituciones educativas.* El mismo enfoque se expresa en un tema de mucha actualidad en el marco de las nuevas socializaciones y formas de convivencia en el espacio digital. Para ello, el documento **“Las políticas de cuidado en las redes sociales”** aborda el concepto de cuidado y la prevención inespecífica en esos espacios, problematizando la intervención institucional y pedagógica.

La **“Guía para el Control de Emergencias y Evacuación”** presenta un conjunto de medidas y recomendaciones que tienen como objetivo neutralizar o minimizar los accidentes o emergencias y sus posibles consecuencias.

Con el objetivo de *mejorar los entornos formativos de la Educación Técnico Profesional* el INET lleva adelante los procesos para la adquisición de equipamiento e insumos. Las distintas líneas de acción de los mismos están presentes en el documento **“Planes de**





Mejora”, asimismo se ofrece el “Catálogo de Títulos y Acciones” y los requerimientos y condiciones necesarias para el “Registro Federal de Instituciones”.

En **Aprendizaje por la acción**. **Gunhild Hansen-Rojas** se desarrolla *la enseñanza en los entornos formativos* con un enfoque didáctico y metodológico que sitúa a las y los estudiantes en el centro de las acciones pedagógicas en todos los ámbitos y etapas de su proceso educativo. En los procesos de aprendizaje por la acción, juega un papel importante actuar en forma práctica en relaciones complejas.

A menudo, el proceso y la búsqueda de la solución correcta son más importantes que el resultado mismo. En este contexto, las etapas de reflexión - planificación - ejecución - análisis - evaluación, son pasos fundamentales que son tematizados y analizados en el proceso de aprendizaje por la acción: reflexionando y haciendo, el y la estudiante elabora soluciones a problemas que se manifiestan en su contexto, sean éstos de naturaleza tecnológica, económica, social o científica.

La concepción metodológico-didáctica del aprendizaje por la acción, da respuestas a la problemática de cómo puede implementarse concretamente una concepción formativa basada en la acción; aporta las *Diez dimensiones del aprendizaje por la acción*; establece correlatividades entre el aprendizaje por la acción y las “*competencias laborales*” en el contexto de la formación técnico-profesional.

El **Documentos de trabajo para inspectores 1 .Intervenciones pedagógicas- 5. Datos duros** recupera aquellas acciones propias de los supervisores en relación al relevamiento de los datos duros y reflexiona en su utilización como insumo en el desarrollo de *intervenciones pedagógicas*.

Documentos de INET:

**Evaluación de capacidades profesionales** se desarrollan consideraciones sobre el *marco normativo y la política educativa* en que se inscriben los procesos de evaluación en la ETP y se abordan distintos aspectos de la *Evaluación de Capacidades Profesionales*, que aspectos intervienen en el proceso de evaluación de capacidades profesionales: desde qué perspectiva evaluar, para qué, a quién, qué, cómo y cuándo evaluar. Todo ello, sin perder de vista que así como hay diferentes enfoques y metodologías para pensar la enseñanza, también los hay para pensar la evaluación.

**Educación Tecnológica, empresa y emprendimientos.** Desarrolla una línea de trabajo donde el estudio del sistema productivo posibilita la construcción de conocimientos relevantes. A partir de esta hipótesis, y teniendo como referencia la dinámica del sistema productivo y la adquisición de competencias emprendedoras, delinea estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en el aula de Tecnología.





**Los procedimientos de la Tecnología. Cap. 2. El Proyecto Tecnológico. Los Problemas de la Vida Cotidiana**, desarrolla los modos fundamentales de hacer tecnología: el análisis de productos y procesos tecnológicos, y el desarrollo de proyectos; procedimientos, éstos, que estructuran *la enseñanza y el aprendizaje de la Tecnología* en cada uno de los niveles del sistema educativo y de las instancias no formales de capacitación, dando rasgos metodológicos propios al trabajo en el área.

### 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 educativa. 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 reciben 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.**

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.

- **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 de "líneas", 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: IIPE UNESCO. Cap. 1, pp. 7-18. Disponible en: [https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi\\_%20sistemas\\_nac.\\_%20inspeccion\\_%20supervision%20escolar.pdf](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](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, 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](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](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 producidos 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](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/us-o-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.





