



Orientaciones para las lecturas

Pruebas de Selección de Directoras/es 2020

EDUCACIÓN SUPERIOR

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 Directoras/es (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 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 de la/el Directora/r.
- 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 las/os Directoras/es, 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: ESTADO, SISTEMA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

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-una/20171114040327/pdf_1260.pdf**

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

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

- **López Néstor y Corbetta Silvina (2009). Hacia una nueva generación de políticas. Una invitación a revisar viejas tensiones en el campo de las políticas sociales y educativas. En N. López(coord.). *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO, pps. 305-325. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189502>**

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





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

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

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

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

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

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

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

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

Los autores realizan un intento de aproximación a la categoría de "saberes socialmente productivos", permitiendo reconocerlos en aquellos saberes que modifican a los sujetos, enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando 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 (Nº 26.206) sancionada en 2006 tiene por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella.

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

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

Para continuar con esta lógica de la integralidad, los docentes de la provincia y en particular quienes aspiren a funciones jerárquicas cuentan con la Ley 10.579 y sus modificatorias para comprender sus derechos y obligaciones, entendiéndolos en la órbita de las acciones inherentes al funcionamiento de los establecimientos de enseñanza estatal, dependientes de la Dirección General Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires o de sus organismos, y cuyos cargos se encuentran comprendidos en el escalafón que establece.

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

Con el objetivo de tener una perspectiva clara de la estructura de nuestro sistema educativo, resulta de vital importancia para quienes procuren ocupar cargos jerárquicos recordar que la Ley Provincial de Educación Nº 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: LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Para el abordaje de este eje se ofrecen algunas orientaciones y recomendaciones referidas a las lecturas sugeridas.

Seguramente muchas de las obras y de las y los autores son conocidos por Uds. y fueron consultados y leídos en distintos momentos de su formación inicial y permanente como profesionales de la educación. Si bien consideramos que todos los materiales aportan conceptos significativos para pensar al sistema educativo en su conjunto, y por eso fueron incluidos en la bibliografía, sugerimos priorizar la lectura de aquellos que se indican como recomendados al inicio del listado. A continuación de este listado prioritario encontrarán materiales complementarios que pueden resultar de utilidad para incluir otros abordajes y la bibliografía específica para la formación docente técnico-profesional.

Bibliografía recomendada como prioritaria

- **ACHILLI, E. Investigación y Formación Docente. Rosario: Laborde Editor, 2000.** Capítulo I. El sentido de la investigación en la formación docente. (Pp.17 a 52)

En el capítulo recomendado, la autora presenta resultados de su investigación educativa en contexto de perfeccionamiento docente, a partir de encuentros realizados en diferentes instituciones del país, tomando los aportes e intercambios con los docentes sobre el quehacer cotidiano, dando importancia a las etnografías escolares. Presenta *Taller de Educadores* como metodología en la cual se interrelacionan la investigación y el perfeccionamiento de docentes en actividad, donde es posible plantear la democratización de las políticas educativas con protagonismo docente. La autora piensa a la práctica docente como un campo particular de análisis que resulta cada vez más neutralizado por distintos condicionantes. Busca cómo sintetizar aspectos de la investigación que puedan orientar la formación o práctica docente, donde la relación entre "investigación" y "formación docente" se presenta como compleja. Muestra a la investigación como forma de generar conocimientos sobre la cotidianeidad escolar (con la problemática que implica este concepto), como la posibilidad de desplazar algunas de las estrategias metodológicas del campo de la investigación al campo de la formación o la práctica docente.





- **ANTELO, E. Y ALLIAUD, A. Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación, B., Aique, 2009.** Capítulo 1. ¿A qué llamamos enseñar? (Pp. 19-38) Capítulo 7. Variaciones sobre la enseñanza y el cuidado. (Pp. 117-132)

Los capítulos sugeridos presentan un abordaje de diversas problemáticas vinculadas con la tarea de enseñar, sugiriendo además algunas claves para repensar la formación inicial y el acompañamiento en los primeros pasos de la práctica profesional.

Los autores proponen un análisis del ejercicio de la docencia desde la perspectiva del oficio, entendiéndola como un trabajo de transformación de otros, con un costado vocacional y artístico. Problematizan sobre la enseñanza y la necesidad de una pedagogía de la formación que coloque a esta práctica en el centro de la reflexión. Trabajan sobre la influencia formativa de la biografía escolar y de los aportes de los modelos de docente en las prácticas de los y las enseñantes noveles.

Por otro lado, abordan las condiciones indispensables para la enseñanza y su relación con el cuidado del otro. A su vez, proponen alternativas para afrontar los desafíos de la enseñanza en la actualidad, apelando a revisar el sentido común acerca de lo que se espera de la figura docente.

- **BARRANCOS, D. Género y Ciudadanía en la Argentina,** en Iberoamericana: NordicJournal of Latin American and CaribbeanStudies. Stockholm, Vol. XLI: 1-2-2011.

En este artículo, Dora Barrancos pretende reseñar el déficit de ciudadanía de las mujeres en Argentina, los modos en los que las atenciones a la vida doméstica cercenan su participación en la vida política. Al mismo tiempo, revisa las contribuciones recientes de la historia de las mujeres y los estudios de género.

Toma como caso de estudio una protesta laboral a principios del 1900, poniendo foco en la participación de estas trabajadoras en el espacio público del mundo urbano.

- **BASABE, L. Y COLS, E. “La enseñanza”.** En: Camilloni, Alicia (comp.), El saber didáctico., Bs. As., Paidós, 2007.

En este capítulo del libro El Saber Didáctico, las autoras realizan un recorrido conceptual y reseña sobre la enseñanza, exponiendo los elementos fundamentales que la definen (el que enseña, el que aprende y lo que se enseña), y destacan principalmente el carácter intencional de la práctica educativa.

En este texto se concibe a la enseñanza como una práctica social regulada, que se fue especializando e institucionalizando en la medida en que las sociedades se fueron complejizando.

Además, se expresan los rasgos que la enseñanza adopta en el dispositivo escolar: descontextualización, segmentación del tiempo, delimitación precisa de roles de docentes y alumnos, situación colectiva, estandarización de contenidos, vinculación con la acreditación y evaluación de aprendizajes y uniformidad de prácticas pedagógicas.

- **BIRGIN, A. “Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo”.** En Terigi, Flavia (comp.), Diez Miradas Sobre La Escuela Primaria. Siglo XXI, 2006.

En este capítulo, Birgin busca discutir con una mirada sobre la formación docente fragmentaria, con un sujeto docente carente que debe ser subsanado por esas políticas de formación. Para pensar las políticas del sector hay que tener en cuenta la multiplicidad de actores e historias que intervienen: el Estado, los docentes, las tradiciones pedagógicas, las reformas educativas, etc. Todos estos procesos constituyen distintas identidades





docentes, distintas formas de concebir y pensar la tarea de enseñar. Estas transformaciones, se ve en el texto, influyen en cómo pensar la carrera docente, donde cada vez más la capacitación fue vista como una instancia clave para su constitución. A lo largo de las últimas décadas, se constituyó un modelo de formación con una perspectiva fragmentaria, de compartimentación disciplinar, que escinde teoría y práctica. La autora plantea recuperar la dimensión política de la enseñanza, de modo tal que se repositone el rol del docente como trabajador de la cultura, como intelectual en tanto piensa al mundo y lo ofrece a las nuevas generaciones. Asimismo, Birgin piensa a los docentes como sujetos que reflexionan sobre las cambiantes situaciones que los atraviesan, interpelan y condicionan en su trabajo cotidiano. Por último, propone jerarquizar lo colectivo, pensar la tarea docente como una relación con el saber pero también con los otros.

- **BIRGIN, A., y VASSILIADES, A. Políticas estudiantiles en la formación docente: problemas pedagógicos y debates en perspectiva suramericana.** Archivos Analíticos de Políticas Educativas; Lugar: Arizona; Año: 2018 vol. 26 Pp. 1-18.

El proceso de ampliación matricular de la formación docente que se dio en América Latina en las últimas décadas implicó el desarrollo de nuevas políticas dirigidas específicamente a la población estudiantil de las instituciones de formación docente. Estas políticas traen al campo de la formación de maestros y profesores una serie de preguntas ligadas a los modos en que se interpela a los “nuevos” estudiantes y sus efectos en la construcción de las posiciones docentes, que son dinámicas y relacionales y deben ser entendidas como los múltiples modos en que quienes enseñan asumen, viven y piensan su tarea.

Los procesos de producción de estas políticas están atravesados por tensiones y disputas de sentido que tienen efectos en las formas de conocer y pensar acerca de la docencia, sus posibilidades, límites y horizontes. En ese sentido, los autores de este artículo recorren los diferentes discursos que construyen una narrativa sobre “el problema” de la formación docente y ponen el foco en las intervenciones de los organismos internacionales, cuyos diagnósticos y debates han alcanzado en la región un nivel de consenso suficiente como para ser incorporados en el proceso de producción de la política pública. Para visualizar las marcas de estos discursos en las diferentes políticas estudiantiles latinoamericanas, los autores describen las propuestas de Argentina, Uruguay, Paraguay y Chile, mostrando de qué manera el carácter performativo de los discursos pone a disposición categorías, expectativas y formas de nominar que tienen efectos reales en la trama que entreteje las políticas estudiantiles con la construcción de posiciones docentes. Comprender esto es una manera de construir condiciones de posibilidad que permitan democratizar el campo de las políticas docentes en nuestra región.

- **CARLINO, P. Alfabetización académica diez años después.** En Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 57. Pp. 355-381. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 2013.

El artículo de Paula Carlino aborda y sintetiza los planteos más importantes que se desarrollaron durante los diez primeros años de la aparición de algunas literaturas referidas a la Alfabetización Académica. Propone, inicialmente, hacer un barrido de definiciones, restringiéndose a una franja temporal que abarca desde el año 2000 hasta el momento de redacción del artículo, a modo de visibilizar cuánto se ha desarrollado la investigación en torno a ese tema. Brinda una descripción de ese tránsito, de las complejidades y de las más recientes definiciones del término.





Se trata también de un resumen de iniciativas pedagógicas que la investigadora y su equipo de trabajo han llevado adelante a través de talleres de lectura y escritura, así como también otras experiencias, para contribuir al reconocimiento de enseñar prácticas situadas versus habilidades fragmentarias. Finalmente, se reactualiza el debate a la luz de las nuevas conjeturas y preguntas que surgen.

- **DAVINI, M. C. La formación en la práctica docente. Paidós, Buenos Aires, 2015.** Capítulo 1. Acerca de la formación y la práctica docente. Pp. 13-44.

En este capítulo, Davini presenta los enfoques teóricos sobre la formación para la práctica docente. Frente a las perspectivas que conciben a la práctica como campo de aplicación (normalista, academicista y tecnicista), caracteriza el desarrollo de otros enfoques que apuntan a recuperar la vida real en las aulas, el rol del profesor como investigador y el lugar de la narrativa para describir y comprender lo que sucede en la escuela. Plantea el problema del bajo impacto de la formación inicial y propone recuperar la centralidad de la enseñanza como eje de la formación docente.

- **DA SILVA, T. Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo. Auténtica Editorial, Belo Horizonte, 1999.** Capítulo II. De las teorías tradicionales a las teorías críticas.

En el capítulo sugerido, el autor realiza un recorrido por las teorías del currículum, poniendo el acento en las tradicionales, las críticas y las poscríticas. Respecto de cada una de ellas, abre preguntas y ofrece referencias de corrientes y autores. Su desarrollo inicia con algunos interrogantes y con la diferenciación entre teoría y discurso. “Un discurso sobre el currículo, aunque pretenda sólo describirlo ‘tal como él es realmente’, lo que efectivamente hace es producir una noción particular de currículo. La supuesta descripción es, efectivamente, una creación”. Da Silva invita a interrogarnos: ¿Qué es una teoría del currículo? ¿Qué distingue una “teoría del currículo” de la teoría educativa más amplia? ¿Cuáles son las principales teorías del currículo? ¿Qué distingue las teorías tradicionales de las teorías críticas del currículo? Y ¿qué distingue las teorías críticas del currículo de las teorías pos-críticas?

En reflexiones como esta, el autor reafirma el título del libro: “Además de una cuestión de conocimiento, el currículo es también una cuestión de identidad”.

- **DÍAZ BARRIGA, A. El enfoque por competencias en la educación y una alternativa o un disfraz de cambio.** Revista: Perfiles Educativos (on line) 2006.

En este artículo, Díaz Barriga plantea que, a partir de la década de los 90, se desarrolla en educación el enfoque centrado en las competencias como propuesta de innovación, que, como tal, en la mayoría de las veces va acompañada de una compulsividad que impide su revisión conceptual. Advierte la ausencia de una perspectiva genealógica del concepto que permita caracterizar los elementos que definen a las competencias en educación: ¿El enfoque de competencias representa una innovación? Propone una reflexión conceptual atendiendo a las influencias, limitaciones y aportes del enfoque que acompañe la generalización de una propuesta basada en competencias en el campo curricular.

- **DÍAZ BARRIGA, A. Curriculum, tensiones conceptuales y prácticas.** Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el 3 de febrero de 2012 en: <http://redie.uabc.mx/vol5o2/contenido-diazbarriga.html>.





En este artículo, Díaz Barriga reconoce dos perspectivas en los orígenes del campo curricular, disciplina que nació con el propósito de atender la educación del hombre en la era industrial en los albores del siglo pasado. Caracteriza ambas perspectivas, la que define el currículum como un proyecto educativo de un sistema o una institución (Bobbit) y una visión de lo curricular equiparada a planes y programas (Tyler) y la que lo conceptualiza como práctica educativa y realidad cultural, más cercana a las experiencias educativas y el desarrollo de los estudiantes (Dewey). Advierte que la polisemia de significado que caracteriza al término *currículum* requiere de adjetivos: *oculto*, *nulo*, etc. Presenta las tensiones de estas perspectivas a lo largo del siglo XX.

- **DIKER, G. y TERIGI, F. La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Paidós, Buenos Aires, 1997.**

En este libro, Terigi y Diker abordan de manera exhaustiva las múltiples dimensiones que constituyen el trabajo y la formación docentes. Es importante entender que los distintos componentes que analizan las autoras no pueden ser pensados aisladamente, sino que forman parte de un conjunto y, es más, deben ser pensados de manera conjunta si se busca incidir en la formación y la tarea docentes. El enfoque que se busca desarrollar es que la docencia es un trabajo atravesado por distintos saberes, donde los ámbitos de actuación son diversos, que recibe demandas contradictorias, inmersa en tradiciones históricas sedimentadas y otras nuevas que dialogan conflictivamente. Aquí, la formación docente no se piensa como algo transparente, sujeto a reglas y estándares medibles en cualquier tiempo y lugar. Por el contrario, es un campo problemático, donde se juegan intereses y visiones sobre el lugar del docente, qué significa el trabajo docente, qué saberes son relevantes, entre muchas otras. Implica, como dicen las autoras, un posicionamiento ético, donde lo contradictorio y complejo de la práctica docente es constitutivo de su estar en el mundo.

- **DUSSEL, Inés: Aprender y enseñar en la cultura digital. VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital.** Buenos Aires: Santillana, 2010 Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003074.pdf>

En este libro, Dussel nos invita a conocer y reflexionar colectivamente sobre los desafíos del aprender y el enseñar en la cultura digital, entendiendo que el proceso de negociación y reacomodación de la institución escolar a este contexto no será automático ni inmediato. Nos presenta algunos debates vinculados a los cambios y continuidades que se ponen en juego y las diversas actitudes de los docentes en el cotidiano escolar. Finalmente, presenta diversas experiencias y alternativas de uso de las tecnologías en las aulas, invitando a reflexionar sobre cómo pueden las políticas educativas ayudar a conectar los mundos extraescolares y escolares en las nuevas tecnologías y cuál es la diferencia que puede hacer la escuela en este nuevo marco político y cultural. La autora propone el desafío de pensar estas experiencias no para algunos sino para todos.

- **DUSSEL, I. La formación docente hoy: entre atender la emergencia y pensar nuevos horizontes.** Videoconferencia dictada el 05-05-20120. Disponible en: <http://www.abc.gov.ar/formacion-docente-hoy-entre-atender-la-emergencia-y-pensar-nuevos-horizontes>





- **EDELSTEIN, G. Formar y formarse en la enseñanza. Paidós. Buenos Aires, 2011.**

Este libro de Gloria Edelstein plantea un desafío y una apuesta, porque invita a pensar la profesionalización docente en términos complejos y porque propone una formación en la que las y los enseñantes hagan un análisis de sus enseñanzas, en la que revisen los esquemas y hábitos interiorizados en sus procesos de escolarización, de modo que puedan ampliar los registros y saberes acerca de las escuelas, las aulas y las clases. En este texto, la Didáctica es entendida desde una perspectiva multirreferenciada que articula teoría-práctica, investigación-intervención y desde la cual se busca ampliar el sistema de categorías analíticas que permitan una lectura más comprensiva de la complejidad y diversidad que caracteriza a las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales situadas. Por lo anteriormente expresado, este libro se torna una referencia para formadores de formadores en distintas áreas y niveles y de particular valor para docentes a cargo de los espacios de prácticas y residencias, tanto de institutos de formación como universidades.

- **GRECO, M. Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democráticas. Buenos Aires. Noveduc. 2012.** Primera parte. La autoridad nuevamente pensada.

En los capítulos sugeridos, la autora aborda la cuestión de la autoridad en el terreno de la educación, identificando qué aparece como un problema apremiante y qué guarda una especial relevancia para todos los actores institucionales.

Al colocarse la autoridad pedagógica en relación directa con la emancipación, surge una excelente oportunidad para el debate de aquellos que la ejercen, re-pensando su lugar, removiendo certezas, desplazando la pregunta desde los alumnos que la reciben hacia ellos mismos en tanto maestros, profesores y directivos.

Formar, educar, enseñar, configurar una autoridad que sea lazo y lugar de transmisión inacabada y fértil ante las nuevas generaciones es el territorio de deseo y desvelo en el que se alojan estos pensamientos.

Acompañan al texto escenas cotidianas escolares, palabras de maestros y alumnos, actos que instituyen formas de la autoridad y de la subjetividad en emancipación y que dan lugar a esa igualdad intempestiva que afirma a quien la ejerce.

- **MARINA LÓPEZ, M. La Educación Sexual Integral después del debate. Sociales en debate n°14. Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Disponible en: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/socialesendebate/article/view/3343>**

Este breve artículo retoma el debate sobre el Proyecto del Ley de IVE y el reposicionamiento surgido a partir de las múltiples y multitudinarias manifestaciones que se produjeron a su alrededor.

Realiza un *racconto* de las repercusiones que tuvieron impacto en los ámbitos educativos y el balance de la aplicación de la ESI en las escuelas, así como lo han tenido una serie de leyes que han resultado en una ampliación de derechos en nuestro país: Ley de Matrimonio Igualitario, de Identidad de Género, de Prevención de Violencia contra las Mujeres, para dar cabales ejemplos.

- **MEIRIEU, P. Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Editorial Paidós. Buenos Aires, 2018.**





En este libro, Meirieu propone debatir distintas tradiciones y perspectivas pedagógicas que pongan en el centro a los estudiantes, la transmisión de la herencia por parte de las generaciones adultas y los siempre inciertos vínculos con la cultura. Se intenta correr la discusión de aquellas miradas tecnocráticas, aplicacionistas, según las cuales el objetivo de la educación es lograr un cúmulo de contenidos. Se busca revalorizar la educación como ese lugar donde acontece un evento educativo, que permite situaciones de búsqueda y exploración, así como la incorporación de los distintos aprendizajes. Luego, se plantea una sugerente afirmación, que es que la motivación para que eso acontezca no existe en un momento anterior como precondition, sino que es un proceso activo, continuo y que debe ser construido. Subordinar los aprendizajes a las motivaciones existentes, dice Meirieu, implicaría legitimar las desigualdades de origen y acrecentarlas. Ampliar el horizonte de posibilidades, de experiencias, de conocimientos es uno de los objetivos centrales de la educación. Desde esta perspectiva, se concibe la educación como un puerto de llegada, de producción de sujetos y sus relaciones, es decir, de producción de la cultura y la historia de una sociedad.

- **NAVARRO, M., SÁNCHEZ, L., y HERRERA, M. Políticas de inclusión en la formación docente: las trayectorias culturales de los alumnos en los institutos de formación.** Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, [S.l.], pp. 119-139, junio 2013. ISSN 1668-8104.

En este artículo, los autores se proponen valorizar una dimensión poco visitada por las políticas de inclusión educativa en el nivel superior: las trayectorias culturales de los estudiantes, entendidas como las condiciones económicas y sociales que construyen sus visiones del mundo. Para eso, se realiza una revisión de las políticas de inclusión educativa propuestas para el nivel superior, lo que muestra que principalmente se han basado en incentivos para los alumnos (becas de estudio, ampliación de las ofertas de formación), identificando la inclusión educativa con políticas de compensación, en un intento de paliar déficit social, pobreza, falta de recursos y dificultades sociales de los estudiantes. Desde el enfoque de los autores, este tipo de políticas, a pesar de no abordar las trayectorias culturales expresamente, dicen algo sobre ellas: las catalogan como escasez, necesidad o deficiencia, y por eso las políticas apuntan a compensar esos defectos.

Los autores nos proponen ver las trayectorias culturales de los estudiantes como punto de partida para el enriquecimiento educativo, que permita la construcción práctica de políticas de inclusión efectiva y concreta desde un nuevo paradigma.

- **NICASTRO, S. y GRECO, M. Entre trayectorias. Homo Sapiens, Buenos Aires, 2012.** Cap. I. Trayectorias y formación en el contexto educativo. Pp. 23 a 53.

Entre trayectorias se inicia con un diálogo entre sus autoras, una conversación en la que se reconoce aquello de lo que se hablará. Es un diálogo necesario sobre un tema central para la formación docente.

En el capítulo recomendado se despliegan las relaciones de las trayectorias y las implicancias de los puntos de vista desde los que se las reconoce: trayectoria y temporalidad, trayectoria y narración, trayectoria y pensamiento. Una vez compartidas estas definiciones, nos encontramos con la organización educativa como contexto de acción y entonces aparece el orden institucional. Formación y transmisión se erigen como los ejes del trabajo docente, como los desafíos que se proponen las formadoras y los formadores.





Las subjetividades y el ejercicio de la autoridad pedagógica forman parte de este texto que busca fortalecer el acompañamiento como práctica habitual.

- **NICOLAZZO, M., ONRAITA, S. y SAMMARTINO, S. (2014). No es lo que hay. Palimpsestos, huellas y relatos. UNLZ, I.C.E. Prov Bs. As. Colección Relatos en educación.** Capítulo 2. Habitar el estado y la escuela. Pp. 49 a 79.

El capítulo recomendado nos invita a reflexionar sobre las relaciones entre Estado y Escuela y el desafío que presenta reconstruir la subjetividad estatal frente al desencanto y la resistencia hacia el Estado y la política. Se señala “lo político” como favorecedor de la construcción de lo común y, con ello, de mayores niveles de justicia social. Desde esta mirada, se promueve habitar el Estado y la Escuela, recuperándola como territorio estatal, a partir de la construcción de un territorio donde desplegar un proyecto común, de filiación y reconocimiento que garantice mayor equidad y solidaridad social y la formación de una ciudadanía más justa y democrática. Finalmente, el currículum es presentado como espacio de traducción donde prima el esfuerzo de que lo definido como relevante para el conjunto cobre sentido para los diferentes sujetos y, a la inversa, que aquellos saberes e historias invisibilizados puedan ser relevados, valorizados y legitimados en las prácticas educativas y compartidos en un proyecto común.

- **PERRENOUD. P. La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Colihue, Buenos Aires, 2008.** Introducción. La evaluación entre dos lógicas. (Pp. 7-28)

Uno de los grandes aportes que nos ofrece este libro es la invitación a pensar en el rol activo de las y los estudiantes en su regulación de los aprendizajes. Esto corre a las y los docentes del centro de la escena y del lugar de árbitro de los aprendizajes. Nos interpela y nos desafía a encontrar el modo de ser capaces de fortalecer las capacidades de nuestras y nuestros estudiantes, con la intención de que, progresivamente, puedan administrar con autonomía sus proyectos, sus progresos, sus estrategias, frente a las tareas y los obstáculos. La premisa que organiza este libro (y que el autor desarrolla en el capítulo cuya lectura recomendamos) es que en la evaluación coexisten dos lógicas antagónicas. Por un lado, la lógica tradicional que piensa a la evaluación al servicio de la selección, que sirve para crear jerarquías de excelencia, en función de las cuales se decide el progreso de la trayectoria escolar, la selección para ingresar a la escuela secundaria, la calificación para ingresar al mercado de trabajo. Por otro lado, una lógica que emerge y que entiende a la evaluación como formativa y al servicio de la regulación de los aprendizajes. Cada una de estas lógicas tiene una relación diferente con el saber: mientras que la evaluación tradicional presenta una relación utilitarista, la evaluación formativa emergente tiene una relación reflexiva y autorregulada.

- **RIVADULLA, P. Reglamento General de Instituciones de la Provincia de Buenos Aires. Editorial Maipue, La Plata, 2013 (Reglamento comentado).**

El texto constituye un análisis del Decreto 2299/11, Reglamento General de Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires.

Analiza los antecedentes y destaca la construcción colectiva de la normativa y la necesidad de modificación del viejo reglamento del año 58 ante los nuevos paradigmas presentes en la Ley de Educación Nacional y la Ley de Educación Provincial.





El Reglamento se sostiene sobre la noción de Educación como derecho social. Esto significa políticas públicas que actúen sobre las desigualdades generadas por los sistemas económicos, sociales y culturales. Destaca que la definición de Institución tiene un nuevo sentido al darle un carácter pedagógico que se construye a partir de vínculos y la articulación de los diferentes actores.

Analiza la importancia de las tensiones entre la norma y las culturas institucionales que contradicen los nuevos paradigmas de la educación como derecho, especialmente en los niveles obligatorios. En este mismo sentido, revaloriza los procesos de participación presentes en el nuevo reglamento y considera la democratización de las instituciones como un estilo de gestión.

- **STEIMAN, J. (2008) Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires, Miño y Dávila. Capítulo 1. Los proyectos de cátedra. Pp. 17-74.**

En el capítulo sugerido, Jorge Steiman busca teorizar acerca de la práctica en la educación superior brindando ejemplos de su propia experiencia en Universidades e Institutos de formación docente y formulando propuestas concretas para quienes se desempeñan en el nivel superior. El autor tiene la clara intención de recuperar de la didáctica su capacidad para brindar orientaciones prácticas para las y los docentes. Sin embargo, no lo hace desde una perspectiva normativa sino reflexiva y con fundamentación teórica.

El primer capítulo trata sobre el sentido y la elaboración de los proyectos de cátedras. En él, el autor cuestiona su tratamiento habitual como acto burocrático, carente de sentido. Por el contrario, propone considerarlo un instrumento de trabajo en el cual las y los docentes puedan anticipar y planificar decisiones; así, los proyectos de cátedra cobran relevancia para docentes, estudiantes y la misma institución. En este sentido, se recupera su valor pedagógico, consistente en explicitar previsiones para la práctica didáctica en el aula.

Además, este capítulo representa una guía de suma utilidad a la hora de pensar, planificar y elaborar los proyectos de cátedra. La estructura que propone, el análisis detallado que realiza de cada uno de los componentes de los proyectos y los ejemplos descritos conforman un material orientativo de importancia para todo docente del nivel superior.

- **TERIGI, F. “La enseñanza como problema político”. En Frigerio G. y Diker G. (comps.), La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires. Ed. Cem/Novedades Educativas. 2004.**

Desde el título mismo del capítulo, Terigi plantea el nudo del problema sobre el que intentará desarrollar su exposición, el de pensar la enseñanza como un problema político. Intenta correrse de las posiciones que ven la enseñanza como un asunto técnico, con soluciones que son independientes de los contextos sociopolíticos en los que se enmarcan. La enseñanza es política porque lleva en sí un objetivo a realizar, que todos los estudiantes se apropien de los saberes relevantes para una sociedad en un momento determinado. Y la didáctica y la política educativa son, en este respecto, parte de una misma concepción. Porque la política educativa no está más allá del aula, ni la didáctica más acá de la planificación macro. Ambas instancias, micro y macro, son parte de una misma y política definición de prioridades y caminos a tomar. La enseñanza entonces amplía su significado, deja de ser reducida a las prácticas áulicas y se la puede ver como un proceso amplio que excede ese ámbito. Y más, es condicionada y depende de decisiones que la abarcan. Aparece, como dice Terigi, al principio de las formas en que se conciben las políticas educativas.





- **TERIGI, F. Los saberes docentes. Formación, elaboración de la experiencia e investigación. Documento Básico. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2012.**

Este trabajo escrito por Flavia Terigi pone en juego la discusión sobre la escuela como formato cuestionado, presentando dos voces: la que argumenta que devino en aburrimiento y cotidianidad y otra que expresa un triunfo por la masividad en cuanto al acceso.

La autora propone un análisis sobre el trabajo docente y sobre los saberes que intervienen y se producen. Concibe la docencia como una actividad colectiva y transformadora y advierte que actualmente los sistemas educativos están planteando nuevos problemas que aún las y los docentes no han sido capaces de resolver. A su vez, Terigi señala que existen límites a la hora de responder a todos los interrogantes que plantea la práctica escolar cotidiana.

En una sociedad que asume una imagen de crisis de la escuela y pérdida de prestigio de la profesión, mientras que socialmente se carga de críticas al rol docente, al mismo tiempo se espera que realice un aporte crucial para la mejora de la educación. Terigi sostiene la necesidad de producir más saber pedagógico, construido para dar respuestas a ciertos problemas del presente de nuestro sistema educativo y de las prácticas docentes.

Bibliografía complementaria

- **BIRGIN, A., y PINEAU, P. Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en Argentina. Rev. Teoría e Prática da Educação, v. 18, n.1, pp.47-61, Enero/Abril 2015.**

En este artículo, los autores debaten acerca de la escuela media, específicamente de la tarea de sus profesores y sobre su formación. Se trata de comprender las problemáticas actuales revisando la constitución histórica de la formación de profesores. Para ello, ponen énfasis en las cuestiones de autorización cultural y las condiciones concretas en las que se desarrolla la tarea.

Los lectores pueden encontrar aquí un recorrido de los cambios en la tarea de los profesores y en su reconocimiento público, a partir del análisis de la escuela secundaria en Argentina y de la identificación de las posiciones docentes que tuvieron lugar a lo largo de su historia.

Este trabajo recupera las marcas de la experiencia del trabajo docente expresadas en memorias o en relatos de ficción, tratando de dar cuenta de las formas más subjetivas que tomaron las posiciones docentes identificadas.

- **CANTARELLI, M. Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de desarrollo profesional docente. 2005. http://www.me.gov.ar/curriform/publica/cantarelli_responsabilidad.pdf.**

La ponencia de Mariana Cantarelli analiza por un lado el estatuto actual de la construcción política y las nuevas condiciones con las que tiene que lidiar, y por el otro las operaciones activas de la construcción política en estas nuevas condiciones. ¿Cuál es el estatuto actual de la construcción política? La autora destaca que el desarrollo de la organización política de los siglos XIX y XX generó una gran vinculación con los ciudadanos que quedaban bajo el paraguas y el control (panóptico) de sus instituciones. La crisis de los Estados nacionales





implica la crisis de esos modos de vínculo entre el aparato estatal y los ciudadanos. Se pierde la construcción de lo común de acuerdo a los patrones tradicionales de la subjetivación política. Lo que emergen en este contexto son nuevas formas de generar vínculos políticos, en condiciones distintas a las tradicionales, ante la crisis del Estado (como agente y garante de la “gran vinculación”), el desprestigio de la política y el debilitamiento de las identidades político-partidarias. Y aquí aparece el paso de la demanda, el reclamo de derechos sin deberes, a la responsabilidad, una operación que construye sentido a partir de comprender las coordenadas del tiempo presente, el lugar ocupado como funcionario del Estado. La necesidad de ocupar ese Estado parte desde un posicionamiento ético que posibilite la construcción política en tiempos de fragmentación.

- **DE ALBA, A. Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación. IISUEUNAM – Plaza y Valdés, México, 2007.** Capítulo 2. El currículum en el contexto de la crisis estructural generalizada. Capítulo 3. Currículum complejo e imaginario social.

En los capítulos citados, Alicia de Alba se ubica en un espacio geopolítico y semiótico latinoamericano que mira hacia el interior y hacia la especificidad de América Latina, al tiempo que advierte su articulación compleja con su exterioridad. Plantea como objeto de estudio privilegiado la relación Currículum-Sociedad, sobre la cual muestra su propio recorrido para luego hacer especial hincapié en la tensión globalización-crisis estructural generalizada. Este trabajo, que contribuye principalmente a comprender la complejidad del currículum universitario, tiene la mirada puesta en la construcción de mejores posibilidades y alternativas para nuestras sociedades.

- **FRIGERIO, G. “Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad”,** en Frigerio G. y Dicker G. Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. Buenos Aires. Ed. Noveduc-Cem. 2004.

En este libro se intenta reflexionar sobre el trabajo pedagógico, terapéutico y social con niñas, niños y adolescentes en condiciones de vida extremas, lo que implica explorar múltiples registros para estar a la altura de la complejidad que plantea la interferencia entre los campos sociales, políticos, sexuales y existenciales. En su capítulo, Graciela Frigerio trabaja los conceptos de alteridad e identidad.

- **GRECO, M.B., PEREZ, A. y TOSCANO, A. “Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar la experiencia educativa”.** En Baquero, R., Pérez, A. y Toscano, A. Construyendo posibilidad. Apropriación y sentido escolar de la experiencia. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Santa Fe. 2008.

De acuerdo al capítulo recomendado, en los tiempos actuales, configurados a partir de la globalización, el individualismo y la lógica del mercado, lo que emerge y se configura es una crisis de sentido. En este orden, los supuestos que organizaban la vida en la modernidad bajo el principio rector del Estado nación se diluyeron. Este nuevo contexto social implica la pérdida de sentido de las instituciones socializadoras y en particular la desimbolización de la escuela.

Greco, Pérez y Toscano proponen pensar la complejidad que supone habitar la institución escolar y construir relaciones pedagógicas en tiempos donde nada está dado. Los autores presentan los conceptos de experiencia-acontecimiento, autoridad e igualdad. Este marco





teórico contribuye a tejer reflexiones que no intentan presentar certezas, sino habilitar a pensar nuevos sentidos en las prácticas escolares.

- **GRINBERG, S. y ROSSI, M. Proyecto Educativo Institucional. Acuerdos para hacer escuela. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata, 2005.** Capítulo 1. Proyectos, gestión e instituciones educativas (Pp. 11 a 31) Capítulo 2. Los proyectos en las instituciones educativas (Pp. 32 a 44)

En los capítulos propuestos, las autoras trabajan en la conceptualización de distintas perspectivas teóricas y funciones de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Para ello, analizan e identifican rasgos comunes de la organización de las instituciones que pueden dificultar su gestión.

Avanzan además en proponer estrategias prácticas que aportan al proceso de elaboración del PEI y resultan muy útiles para quienes desarrollan funciones de conducción y dirección en las instituciones educativas. Remarcan la importancia que tiene la elaboración del proyecto en la construcción de acuerdos pedagógicos.

Por otro lado, establecen vínculos entre los PEI y los aspectos curriculares, normativos y evaluativos, incluyendo cuestiones metodológicas y de planificación de los momentos de la evaluación del propio proyecto institucional.

- **GVIRTZ Silvina, El rol del supervisor en la mejora escolar. Editorial A, 2006.** Introducción. El rol del supervisor en la escuela de hoy (Pp. 11 a 33)

En la Introducción a su libro, Gvirtz nos propone pensar en el rol del supervisor como agente clave para la mejora escolar. Se reconoce la tarea del supervisor de un modo más amplio: no como “intermediario” sino como un facilitador, auditor y orientador, lo cual implica un cambio cualitativo de la composición de su rol.

- **JACINTO, C. y TERIGI, F. Qué hacer ante las desigualdades de la educación. Aportes de la experiencia latinoamericana. Bs. As., UNESCO-IIPE, Santillana, 2007.** Capítulo 1. La Educación y las desigualdades en América Latina.(Pp. 11 a 24)

La expansión de la escuela secundaria puso en tensión su tradición selectiva en pos de una organización pedagógica que permita incluir a todas las y los jóvenes. En la región, las principales dificultades del nivel se concentran en la permanencia y en la calidad de los aprendizajes. Las autoras, a lo largo del capítulo citado, analizan políticas educativas y estrategias de las escuelas para mejorar la inclusión en el nivel secundario en varios países de América Latina (Uruguay, Chile, México y la Argentina). Las orientaciones conceptuales y los recursos económicos, técnicos y humanos de las políticas examinadas muestran resultados interesantes a favor del mejoramiento de las oportunidades de las y los jóvenes, lo cual contribuye a pensar en posibles estrategias de acción.

- **LARROSA, J. P de profesor. Noveduc, Buenos Aires, 2019.**

Este libro de Jorge Larrosa y Karen Rechia tiene el formato de un original y específico diccionario compuesto por unas 75 palabras que van recorriendo las letras del alfabeto. Constituye una interesante conversación que nos invita a pensar muchas aristas del oficio de profesor.





- **LITWIN, E. El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Editorial Paidós. Buenos Aires, 2018.** Capítulo 1. Escenas y experiencias en contexto. (Pp. 15-22) Capítulo 2. Nuevos marcos interpretativos para el análisis de las prácticas docentes (Pp. 23- 42)

En estos capítulos, la autora introduce la idea de la reflexión en torno a la mirada de la escuela hoy, centrando la preocupación en convertir la experiencia educativa en algo significativo para las y los jóvenes y así volver a pensar la educación con una preocupación centrada en lo social, lo político y cultural. El eje está puesto en las prácticas docentes y cómo se reconstruyen narrativas movilizantes, de una labor significativa y de transformación social.

En la segunda parte de esta obra aparecen las corrientes teóricas que contribuyeron al análisis de la problemática de la enseñanza: lo planificado, lo que acontece y lo espontáneo.

Durante el abordaje que hace la autora, aparece también un lugar destinado a la evaluación y a la investigación.

- **NICASTRO, S. Revisitar la mirada sobre la escuela. Rosario. Ed. Homo Sapiens. 2006.** Capítulo 2. Acerca de la mirada (Pp. 71-112)

La autora nos invita, tal como lo expresa el título de la obra, a revisitar la mirada sobre la escuela para poder explorar, observar y analizar esa cotidianeidad. En el capítulo reseñado propone dos “revisitas” fundamentales y necesarias. La primera, sobre la relación pedagógica y la otra, con respecto a dos dimensiones que nos ayudaron a ordenar significativamente el mundo educativo: el espacio escolar y el tiempo institucional. Volver sobre nuestra mirada nos permitiría, como señala la autora, dejar de “ver lo que queda” de la escuela para pasar a percibir “lo que hay de escuela”. Problematicar lo ya sabido sobre la institución educativa habilita la oportunidad de reformular los sentidos que hemos instituido sobre la tarea escolar para promover otra mirada, hacer otras preguntas, establecer otras relaciones.

- **MEIRIEU, P. Frankenstein Educador. Laertes, Barcelona, 1998.** A mitad de camino. Por una verdadera “revolución copernicana” en pedagogía. (Pp. 67-96)

Partiendo del relato escrito por Mary Shelley, Meirieu reflexiona sobre las limitaciones y las tensiones que están presentes en todo hecho educativo: la educación no significa fabricar ni anular al otro, ni tampoco abandonarlo a su suerte. Al posicionarse de esta manera, el pedagogo francés propone una mirada crítica tanto de la pedagogía tradicional como de las pedagogías que sugieren centrar la educación en el niño. En el capítulo recomendado, la propuesta del autor es una “revolución copernicana en pedagogía”, en la que la educación ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo que lo acoge. Es decir que el rol del educador es presentarles el mundo a las nuevas generaciones, introducir las en el conocimiento producido por las generaciones precedentes. Tal como la revolución copernicana implicó un cambio de paradigmas, esta revolución pedagógica produce un desplazamiento fundamental desde pensar al niño como un objeto en construcción a comenzar a entenderlo como un sujeto que se construye. Las implicancias de este desplazamiento se traducen en las siete “exigencias” que desarrolla Meirieu y que nos desafían a poner entre paréntesis muchos de los supuestos de la educación.

- **PERRENOUD, P. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Grao. Buenos Aires, 2018.** Introducción. La





práctica reflexiva. Clave en la profesionalización del oficio (pp. 9 a 28) 1. De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva (pp. 29 a 44) 6. El análisis colectivo de la práctica como iniciación a la práctica reflexiva (pp. 115 a 136).

En los capítulos citados, Perrenoud realiza aportes para revalorizar el oficio de enseñante a partir de la propuesta de profesionalización y destaca la formación inicial y continua como una estrategia para lograrlo. Para ello, pretende profundizar en algunos aspectos de la formación de los practicantes reflexivos. En este sentido, intenta demostrar que mediante la práctica reflexiva del profesorado se puede conciliar la razón científica con la razón práctica, el conocimiento de procesos universales con los saberes de la experiencia, la ética, la implicación y la eficacia. El autor intenta “construir puentes entre el paradigma reflexivo, la razón pedagógica y el análisis del trabajo” (Perrenoud, P., 2018).

En la obra se retoman conceptos básicos aportados por Donald Schön (práctica reflexiva, abstracción reflectante, reflexión en la acción, reflexión sobre la acción, reflexión sobre las estructuras de la acción, epistemología de la práctica) para profundizar en su análisis y explicitar razones para incluir la práctica reflexiva en la formación docente, como método y, a su vez, como objetivo de formación. Además, recurre al concepto de habitus para tratar de superar la separación entre saberes académicos y saberes prácticos, y para esbozar un método de formación que trabaja directamente sobre el habitus profesional.

El texto recupera una concepción de procedimiento clínico e incorpora la idea de iniciación a la investigación como estrategias de formación en la práctica reflexiva. Por otro lado, propone lo que llama un análisis colectivo de la práctica y el retorno reflexivo, es decir, un esfuerzo de descentralización y de explicitación.

El posicionamiento del autor presenta una implicación crítica porque propone una mirada global de la problemática en la que relaciona la postura reflexiva con la posición de los y las docentes en la sociedad.

El lector podrá encontrar también un inventario de desafíos que implican a los formadores de enseñantes. Por tanto, esta obra resulta de relevancia para todos los profesionales que analizan y transforman sus prácticas y también para quienes acompañan la formación docente.

- **SANJURJO, L. Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Editorial Homo Sapiens Ediciones. Santa Fe. 2018.** Capítulo 1. Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. (Pp. 15-44) Capítulo 2. La investigación cualitativa como dispositivo de formación en las prácticas docentes. (Pp. 45-70)

En los capítulos citados, se analizan las limitaciones de los modelos formativos predominantes, en qué se fundamentan y qué proponen los nuevos enfoques, para finalmente delinear algunos desafíos por resolver. Se basa en investigaciones y en proyectos de articulación entre facultades de la UNR, con una propuesta de posgrado vinculado a las prácticas profesionales. Se parte en el texto de explicitar exigencias ministeriales y tendencias internacionales de incluir un campo de formación en prácticas profesionales que se constituya en eje articulador de los otros espacios curriculares. Si bien se trata de un texto más orientado al campo universitario, las reflexiones son valiosas para todo el sistema de formación.

Normativa específica del Nivel Superior





Nacional

- Constitución Nacional de la República Argentina.
- Ley 26206 de Educación Nacional
- Ley 24521 de Educación Superior y modificatoria 27204 de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el Nivel de Educación Superior.
- Ley 26058 de Educación Técnico Profesional.
- Ley 26075 de Financiamiento Educativo.
- Ley 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ley 26877 de Centros de estudiantes.
- Decreto N° 374/07 y modificatorias. Instituto Nacional de Formación Docente
- Resolución MECCYT N° 3883/19 Validez Nacional de Títulos.

Provincial

- Constitución de la Provincia de Buenos Aires
- Ley 13688 y modificatorias de Educación Provincial
- Ley 13552 de Paritaria Docente.
- Ley 10579 Estatuto del Docente, modificatorias y Decretos Reglamentarios.
- Decreto - Ley 7647/70 de Procedimientos Administrativos.

Decreto Reglamento General de Instituciones Educativas N° 2599/11. Cap. 2.

- Acuerdos Paritarios.
- Resolución **RESOC-2020-33-GDEBA-DGCYE**. Estructura de la Dirección General de Cultura y Educación. Incluye las creaciones de las Subdirecciones y Direcciones dentro de la Dirección Provincial de Educación Superior.
- **Resolución N° 4043/09**. Régimen Académico Marco. Dirección de Educación Superior DGCyE La Plata, diciembre 2009 y modificatoria **RESFC-2017-1639-E-GDEBA-DGCYE**.
- **Resolución N° 2383/05** Dirección de Educación Superior. DGCyE. Reglamento General de Institutos de Educación Superior.
- **Resolución N° 4044/09** Reorganización de los Consejos Académicos Institucionales en los ISFD y en los ISFT de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Educación Superior. DGCyE. La Plata, diciembre de 2009.





- **Resolución N° 2947/05** Pautas de Funcionamiento de las Unidades Académicas. Subsecretaría de Educación.
- **Resolución N° 3759/01** Pautas de Funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores, Escuelas Superiores de Comercio, Institutos Superiores del Profesorado y Colegios Superiores. DGCyE.
- **Resolución 5886/03.** Cobertura de cátedras. Provisionales y suplentes. DGCyE. La Plata 2003. Pauta el proceso de evaluación de antecedentes y oposición para el acceso a los espacios curriculares en los institutos y del cargo de EMATP.
- **Resolución 3121/04.** Constitución de la cátedra en el nivel superior. Dirección de Educación Superior DGCyE.
- **Resolución N° 5960/05:** Normas para la organización de las Plantas Orgánico Funcionales.
- **Resolución N° 4900/05 y N° 4288/11.** Centros de Estudiantes.
- **Manual de procedimientos administrativos para los institutos de Educación Superior.** La Plata, Septiembre de 2004. Contiene los documentos base para la organización de los aspectos administrativos de las instituciones del nivel.
 - DGCyE (2020) Dirección Provincial de Educación Superior. Dirección de Formación Docente Inicial. **Comunicación 1:** Presentación de autoridades de la Dirección de Formación Docente Inicial y de Formación Permanente.
 - DGCyE (2020) Dirección Provincial de Educación Superior. Dirección de Formación Docente Inicial. **Comunicación 2:** Postergación de inicio de los postítulos docentes, Disposiciones (DI-2019-43-GDEBA-DSFDIDGCYE y DI-2019-47-GDEBA-DSFDIDGCYE, del 13 y 20 de noviembre de 2019 respectivamente)
 - DGCyE (2020) Dirección Provincial de Educación Superior. Dirección de Formación Docente Inicial. **Comunicación 3:** Presentación de la subdirectora de desarrollo curricular. Información sobre mesas de exámenes e inscripciones a materias en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio.
 - DGCyE (2020) Dirección Provincial de Educación Superior. Dirección de Formación Docente Inicial. **Comunicación 4:** Fecha de inicio de clases para primer año. Presentación del documento de trabajo: Orientaciones para la organización de la enseñanza en primer año. Hacer lugar a los que llegan.
 - DGCyE (2020) Dirección Provincial de Educación Superior. Dirección de Formación Docente Inicial. **Comunicación 5:** Documento de trabajo: Orientaciones para la organización de la enseñanza en primer año. Hacer lugar a los que llegan.
 - DGCyE (2020) Dirección Provincial de Educación Superior. Dirección de Formación Docente Inicial. **Comunicación 6:** Postergación del inicio de los tramos de formación pedagógica nivel secundario y superior.
 - DGCyE (2020) Dirección Provincial de Educación Superior. Dirección de Formación Docente Inicial. **Comunicación 7:** Documento de trabajo: Las prácticas docentes en la formación docente inicial: reflexiones, interrogantes y orientaciones. Los desafíos en el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio.
 - DGCyE (2020) Dirección Provincial de Educación Superior. Dirección de Formación Docente Inicial. **Comunicación 8:** Cuestiones administrativas para la continuidad





pedagógica. Designaciones docentes. Certificaciones de los estudiantes. Acreditaciones pendientes.

Los proyectos de la Formación Técnica

Su propósito es abordar el trabajo que se realiza en articulación con otros organismos, tales como organizaciones empresariales, de profesionales, cámaras empresariales y consejos profesionales entre otros, con el fin de pensar democráticamente la Educación Técnica y definir la oferta formativa superior. Se aborda el análisis de las capacidades y competencias profesionales, y su acreditación a través de las Prácticas Profesionalizantes. Asimismo, se destaca la importancia del trabajo articulado con las Universidades y la vinculación y trabajo entre niveles educativos.

Por último, se incluye la gestión institucional aplicada a las líneas de mejora continua para la Educación Técnico Profesional.

Bibliografía específica de la formación técnica

Para el abordaje de los proyectos antes mencionados, será necesario profundizar en la lectura de la bibliografía propuesta, la cual permitirá dar cuenta de la situación actual en relación con la Educación Técnica y el mundo del trabajo, tanto en Argentina como en los países de América Latina.

● **BARATO, J. Formación Profesional. ¿Saberes del ocio o saberes del trabajo?**

La pregunta que figura como subtítulo del libro proviene de la alta estima que el autor dedica al hacer-saber. De este modo, argumenta que subordinar la práctica a la teoría y habilidad al conocimiento es un equívoco, indicador de una creencia epistemológica que causa limitaciones y que debe ser superada.

Barato enfoca de manera polémica y crítica cuestiones evidentes en la administración de empresas y en la educación para el trabajo, como las de desempeño, conocimiento, competencia, error, información y actividad.

● **DUSSEL, I. y PINEAU, P. “De cómo la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo”**

Este capítulo trata sobre la concepción del vínculo entre educación y trabajo durante el primer peronismo, y analiza el proceso de conformación y ampliación del sistema de educación técnica en el período. Los autores dan cuenta de cómo las políticas de vinculación entre educación y trabajo, exitosas y extendidas en todo el territorio por primera vez en la historia del sistema educativo argentino, sentaron las bases de todo el desarrollo de la ETP.

Los autores intentan desplegar la heterogeneidad de sujetos y prácticas que estuvieron incluidos en el sistema educativo a partir de la expansión de la educación técnica. Para ello, comienzan analizando la trama cultural e institucional en la que se enmarca la formación técnica en la década del 30, luego se aborda cómo recoge y rearticula esos movimientos la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional. También se analiza en el último apartado la creación de la Universidad Obrera Nacional, como el ámbito particular en que estas luchas se condensaron y desplegaron más agudamente.





● **GALLART M. A. Competencias, productividad y crecimiento del empleo: el caso de América Latina.**

El objetivo de este documento es ilustrar, a través del análisis de la información existente y el estudio de algunos casos nacionales, las relaciones entre la formación y las habilidades de los trabajadores, la productividad y el crecimiento del empleo de calidad en las sociedades de América Latina. Se indaga en la evolución de las últimas décadas, en particular desde el fin de los años 80 hasta el presente.

● **GRINBERG, S. El Mundo del Trabajo en la Escuela. La producción de significados en los campos curriculares.**

Este libro es el resultado de un proceso de investigación, desde el campo de la Sociología de la Educación, sobre los significados del trabajo en la escuela en los tres campos de la producción curricular: la producción oficial, los textos escolares y el trabajo escolar.

● **IBARROLA, M. Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social.**

La autora examina las evoluciones recientes de las relaciones entre la educación y el trabajo, poniendo en evidencia las paradojas de esta relación y mostrando que se trata de de dos procesos diferentes, con objetivos, tiempos y estrategias distintas. Las formas que adquiere esta relación a lo largo del tiempo son algunas veces congruentes con las expectativas planteadas; otras, contradictorias; e incluso, en ocasiones, resultan perversas. Ibarrola sostiene que la década del 90 en particular ha puesto en evidencia los límites de los procesos educativos y de la formación para la solución de los problemas de trabajo y de inserción social, frente a otros problemas estructurales de las sociedades latinoamericanas que han tenido efectos más poderosos sobre la desigualdad en el empleo, en los ingresos y en la propia escolaridad.

● **JACINTO, C. (coord.). ¿Educar para qué Trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina.**

Este libro parte de la evidencia de que los contextos se han complejizado, y subsiste hoy mucha incertidumbre acerca del rol de la educación respecto a su contribución en la formación para el trabajo y la inserción social. Está estructurado en cuatro partes, cada una de las cuales tiene un foco en particular. Los artículos abordan diferentes perspectivas de cada temática, y uno de ellos, en cada una de las partes, sintetiza y reflexiona sobre el tema a partir de las ponencias y discusiones sostenidas.

La primera parte agrupa una serie de artículos que intenta responder acerca de las transformaciones en el trabajo, su deterioro y su escasez. Los autores brindan evidencias de las tendencias de los últimos años de un mercado de trabajo difícil, las heterogeneidades entre países y al interior de ellos. Se señalan las diferencias entre las grandes empresas y las pequeñas y medianas, las redes productivas, el trabajo informal, los nuevos yacimientos de empleo y la crítica situación de los excluidos del mundo del trabajo. Ante este panorama se reflexiona sobre las demandas de competencias y de saberes y las mejores contribuciones de la educación al respecto.

En la segunda parte se examina el peso de los contextos locales en las articulaciones reales y potenciales entre educación, trabajo e inserción social.





En la tercera parte, se examina específicamente la situación de jóvenes en el mercado del trabajo: cuáles son las formas en que los jóvenes se insertan en el trabajo; qué títulos, competencias y saberes se les demandan; cuáles son las diferencias entre grupos según su sexo, edad, situación socioeconómica.

Finalmente, la cuarta parte se aboca a la educación secundaria y también en parte a la terciaria no universitaria, tanto en la educación en general como la técnica, y su rol en la formación para el trabajo.

- **JALLADE, J.P. La educación superior técnica no universitaria: algunas experiencias europeas y su pertinencia para la Argentina.**

En este artículo se resumen las características principales de la formación técnico-profesional en la educación superior no universitaria en algunos países europeos y se examina la pertinencia de estos ciclos de estudios para la Argentina, cuyo gobierno está procurando reformar y fortalecer la consideración de la educación no universitaria dedicada a la formación de docentes.

- **QUINTANILLA. “Técnica y Cultura”.**

El propósito de este artículo es explorar los fundamentos de una teoría general de la cultura técnica, basada en la noción del sistema técnico y en el concepto científico de cultura. Para ello se definen varias nociones básicas de la filosofía técnica, como las de técnica, tecnología y sistema técnico. Además, se propone una distinción entre cultura tecnológica incorporada y no incorporada a sistemas técnicos. Por último, se esboza un esquema general de cómo los factores culturales inciden en el cambio técnico.

- **SANMARTÍN, J. “La Tecnología en la Sociedad de Fin de Siglo”**

Este artículo intenta interpretar la historia del ser humano como un proceso creciente de desadaptación de la naturaleza y, a la vez, de adaptación al entorno tecnocultural que él mismo ha ido construyendo sobre aquella. Hasta el s. XX, no ha sido difícil identificar los componentes de este entorno como artificiales. Ahora se están produciendo tecnológicamente copias de entidades naturales –entre ellas, seres vivos– con tal arte que resulta prácticamente imposible distinguir entre originales y réplicas. Se está, en definitiva, (re)construyendo artificialmente la naturaleza. Esta tecnonaturaleza se está además convirtiendo con gran rapidez en puros bits de información. Y el ser humano empieza a adaptarse a esta tecnonaturaleza virtual, que es, principalmente, la tecnonaturaleza de las redes digitales.

Normativa Específica de la Formación Técnica

Resolución N° 5173/08 Formación Profesional en Instituciones de ETP de Nivel Secundario y Superior. La Plata, 2008.

DI-2018-66-GDEBA-DPETPDGCYE Disposición que regula las Prácticas Profesionalizantes en el nivel superior.

RESFC-2017-2343-E-GDEBA-DGCYE Implementa el “Sistema de Prácticas Formativas en Ambiente de Trabajo” y deroga las Resoluciones N° 13255/97, 5250/00 y 112/13.





Resolución CFE N° 13/07 y Anexo Aprueba el Documento “Títulos y Certificados de la Educación Técnico Profesional” indicando el proceso de titulación y certificación en la ETP, los niveles de complejidad de las trayectorias formativas y consideraciones sobre el interés público de Títulos Técnicos y Certificaciones.

Resolución CFE N° 47/08 y Anexo Aprueba el Documento “Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la educación técnico profesional correspondiente a la Educación Secundaria y la Educación Superior”. Menciona los lineamientos y criterios comunes a la educación secundaria y a la educación superior en la modalidad y el compromiso institucional con la mejora continua de la calidad educativa.

Resolución CFE N° 91/09 Aprueba el Documento “Lineamientos y Criterios para la inclusión de Títulos de Nivel Secundario y Nivel Superior y Certificados de Formación Profesional en el proceso de Homologación”

Resolución CFE N° 151/11 y Anexos Aprueba los Documentos “Lineamientos generales para la Educación Superior Técnica Social y Humanística” y “Definiciones generales del Campo Social y Humanístico y los Sub campos”. Desarrolla la definición y alcance de los lineamientos, los diseños curriculares, criterios y componentes de la organización curricular y las unidades curriculares.

Resolución CFE N° 209/13 Sustituye párrafo 68 del Anexo I de la Res. CFE N° 47/08, sobre la trayectoria formativa de la Educación Técnica en el Nivel Superior referido a las características de la trayectoria formativa de la educación técnico profesional en el nivel superior.

Resolución CFE N° 213/13 Aprueba para el ciclo lectivo 2014 un mecanismo de ejecución que permita a las instituciones de ETP de gestión estatal disponer de un aporte económico básico, destinado a la adquisición de insumos para la realización de prácticas formativas. Menciona los criterios y procedimientos generales.

Resolución CFE N° 283/16 Aprueba el documento “Mejora Integral de la Calidad de la Educación Técnico Profesional” en reemplazo de documento aprobado por Resolución N° 175/12 y aprueba el coeficiente de distribución del Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional.

Resolución CFE N° 295/16 Aprueba el Documento “CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y LINEAMIENTOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA OFERTA FORMATIVA PARA LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL DE NIVEL SUPERIOR”. Desarrolla cada uno de los criterios y lineamientos para la organización de la ETP en el nivel superior.

Resolución CFE N° 296/16 Aprueba la modificación del “PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL PARA LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL”. Menciona los antecedentes, el propósito del Programa, los objetivos, los destinatarios, los roles y las funciones, el desarrollo del Programa, el nivel de responsabilidad para su ejecución y el financiamiento de los costos.

Resolución N° 736/07 Aprueba el Plan de Fortalecimiento, Constitución y Estatuto Consejo Consultivo Técnico.





Resolución RESFC-2017-1646-E-GDEBA-DGCYE “Bases para la Organización de la oferta formativa para la Educación Técnico Profesional de nivel superior” Menciona los tipos de tecnicaturas y características generales y los criterios curriculares de las tecnicaturas superiores.

Resolución RESOL-2018-1324-GDEBA-SSEDGCYE Aprueba el Marco Conceptual, las pautas de presentación y de reconocimiento, la autorización, la evaluación y el monitoreo para los proyectos de educación a distancia con origen en la jurisdicción y/o en otra, a implementarse en la provincia de Buenos Aires.

Resolución CFE N°305/16 Aprueba el Programa Federal “Unidades Integrales de la Educación Técnico Profesional”. Menciona finalidad, objetivos, vigencia del Programa, escala, asignación por jurisdicción, financiamiento del Programa, criterios de selección y responsabilidades.

Resolución RESOL-2017-316-E-GDEBA-SSEDGCYE Autoriza la Presentación de Proyectos de Educación a Distancia para su evaluación, correspondientes a las tecnicaturas de nivel superior, cuando fueren promovidos por las Direcciones Provinciales de Educación.

EJE 3- LAS PRÁCTICAS DE LA DIRECTORA Y EL DIRECTOR DE ENSEÑANZA

BIBLIOGRAFÍA

- **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 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.*

- **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.

- **Gvirtz, 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 gestee 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).

- **Gvirtz, 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 Gvirtz

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 Aguerrondo

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). *L a 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, innovadores 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). E I 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_E I trabajo del director y el proyecto de la escuela.pdf.pdf](http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/banconderecursos/media/docs/bloque03/4_EI%20trabajo%20del%20director%20y%20el%20proyecto%20de%20la%20escuela.pdf.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 significancia 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 Androzzini, 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/comunicaciones/documentosdescarga/2010/comunicacionconjunta1del2010.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.

