

El trabajo del inspector en el marco de políticas de reforma. El caso de la provincia de Buenos Aires, Argentina, entre 2003 y 2015

The supervisor's job within reform policies. The case of Buenos Aires province, Argentina, from 2003 to 2015

Martín Javier Caldo

e-mail: mjcaldo@yahoo.com.ar

Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina

Marina Mariani

e-mail: licmariamarina@gmail.com

Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional Arturo Jauretche. Argentina

Resumen: El objetivo del presente trabajo es analizar las modificaciones en el rol de los Inspectores de enseñanza en el marco de las políticas de reforma nacionales y jurisdiccionales, tomando como caso de análisis la provincia de Buenos Aires, por tratarse de la jurisdicción argentina de mayor dimensión en términos territoriales, demográficos y educativos. En el período seleccionado, la provincia ha realizado cambios tanto en la estructura académica, como en el gobierno y administración de la educación para adecuarse a los sucesivos ciclos de reforma aprobados por el Congreso Nacional. Al mismo tiempo que la provincia modificaba la estructura académica, lo cual implicaba reformar instituciones, asignaturas, diseños curriculares, orientaciones, entre otras cuestiones; transformaba la estructura de inspección, eslabón de enlace entre el nivel central y las instituciones educativas. Nos proponemos dar cuenta de dichos cambios y del impacto que tuvieron en la construcción y el ejercicio del rol de los inspectores de enseñanza a partir del análisis de fuentes documentales y normativa oficial.

Palabras clave: Inspectores de enseñanza; política educativa; reforma educativa; organización institucional.

Abstract: The aim of this paper is to analyze the modifications in the role of education supervisors in the frame of the national and district reform policies, taking the province of Buenos Aires as a case of analysis, since it is the biggest district in Argentina in terms of territory, demographics and education. In the period chosen, the provincial government has made changes in the academic structure, and in the administration of the education, in order to adapt to the successive cycles of reform passed by the National Congress. As the province made changes on the academic structure, which included reforming institutions, subjects, curriculum designs, specializations, among other issues; it also modified the structure of supervision, which is a link between the central level and the educational institutions. Our purpose is to describe these changes and their impact on the shaping of the teaching supervisors' job, based on the analysis of documentaries and official regulation sources.

Keywords: Teaching inspectors; educational policy; education reform; institutional organization.

Recibido / Received: 22/03/2018

Aceptado / Accepted: 20/08/2018

1. Introducción

Para este trabajo, tomamos como punto de partida el análisis del sistema federal de gobierno de la República Argentina que realiza G. Ruiz (2016, pp. 53-54), en el cual señala la existencia de múltiples y complejas relaciones entre dos locus de poder: el Estado federal y los Estados miembros. Específicamente en lo que refiere al gobierno y administración del sistema educativo, la Constitución Nacional enumera una serie de competencias, algunas exclusivas del Estado federal, ciertas exclusivas de los Estados miembro, otras prohibidas y materias comunes susceptibles de ser reguladas tanto por el Estado federal como por los Estados miembros. Pueden reconocerse relaciones de suprasubordinación (supremacía federal sobre los Estados miembros), inordinación (suponen la participación de los Estados miembro en la formación de la voluntad federal) y de coordinación (que implican la distribución de competencias entre el Estado federal y los Estados miembro). Tal enumeración de competencias da cuenta de un tipo específico de relación que se establece entre ambos centros de poder: las relaciones de coordinación, que forman parte de un entramado complejo de relaciones y regulaciones derivado del sistema federal y que debieran convivir en armonía; sin embargo, las regulaciones federales y las políticas de alcance nacional se entretajan con las regulaciones y políticas provinciales complejizando aún más las relaciones entre el poder central y los poderes locales.

En el devenir de la historia argentina, luego de una fuerte presencia del Estado federal en la educación primaria y secundaria en el período fundacional, a partir de los años cincuenta comenzaron políticas de transferencia de servicios educativos nacionales a las provincias, que finalizaron en 1992, momento a partir del cual las jurisdicciones en nuestro país son las responsables de prestar el servicio educativo desde los niveles inicial a superior no universitario en sus territorios pero de acuerdo a las regulaciones federales. De este modo, la descentralización en el plano del gobierno del sistema educativo argentino supone cierta autonomía de las jurisdicciones quienes, a pesar de que deben seguir los lineamientos de la política nacional, gobiernan, administran y organizan sus propios sistemas educativos. En este contexto decidimos enfocarnos en una de las jurisdicciones, la provincia de Buenos Aires, en la cual la compleja trama de relaciones y regulaciones se intensifica

al tratarse de la jurisdicción con mayor población y extensión territorial¹. Como ya hemos señalado (Ruiz, 2015, p. 191), sobre esta densidad poblacional se asienta un sistema educativo que adquiere mayor tamaño que el de países vecinos y una amplia diversidad de instituciones a su cargo tanto por los diferentes espacios geográficos (escuelas rurales, de islas o urbanas) como por los distintos niveles y modalidades.

El entramado de relaciones puede evidenciarse tanto en el plano de la regulación, como en el plano de la ejecución de la política educativa en el marco de las relaciones de coordinación entre lo federal y lo local. Dada la extensión y características de la provincia, surge otra relación de coordinación diferente entre lo jurisdiccional –denominado nivel central– y el territorio –es decir lo que sucede en cada uno de los distritos de la provincia–. En esta doble coordinación entre Estado federal y Estado local, y entre el nivel central y el nivel distrital, analizaremos los cambios producidos en el gobierno del sistema educativo bonaerense por un lado, a la luz de la reforma nacional, y, por el otro, por las reformas provinciales. La unidad de análisis para el estudio de estas modificaciones será la tarea del inspector quien lleva adelante la función de supervisión del sistema educativo la cual «constituye un factor fundamental para asegurar el derecho a la educación, teniendo como fin la atención de los aspectos pedagógicos y administrativos que inciden en la calidad de los procesos escolares» (Ley N° 13688, 2007, art. 74). Pero, además, en el entramado de relaciones entre el nivel central y el local, su figura se erige como el eslabón de enlace en la implementación de la política provincial en los distritos y en las instituciones para la promoción del funcionamiento descentralizado del sistema educativo (Resolución 473/05).

En lo atinente a las reformas, durante el período de estudio la provincia de Buenos Aires ha realizado cambios tanto en la estructura académica, como en el gobierno de la educación, enmarcados en la legislación nacional (Ley N°26206 de Educación Nacional) y provincial (Ley N°13688 de Educación Provincial, 2007). El gobierno federal (o nacional)² planteó con la nueva ley un cambio de orientación de las políticas educativas, tendientes a recuperar cierta unidad del sistema educativo, ante la diferenciación producida por la derogada Ley N°24195 Federal de Educación, que incluyó una reforma de la estructura académica. En este marco, analizaremos dos programas diseñados, financiados y ejecutados por el gobierno nacional (el Plan de Mejoras Institucional y el Programa Nuestra Escuela de formación docente) que, al incluir la figura del asistente técnico, dieron lugar a un trabajo directo con las escuelas, con escasa mediación de las instancias provinciales y superpuesto a la tarea de los Inspectores. En cuanto a las reformas propias de la provincia, en el mismo espacio temporal, recuperaremos las que se derivaron de la adecuación a la nueva Ley de Educación y además las modificaciones en el gobierno del sistema educativo bonaerense (en el organigrama del órgano de gobierno local, la Dirección General de Cultura y Educación³ y en la estructura de inspección escolar).

¹ De acuerdo a los datos del censo 2010, contaba con 15.625.084 habitantes en una extensión de 307.571 km². (Datos extraídos del Instituto Geográfico Nacional, del Ministerio de Defensa. <http://www.ign.gov.ar/NuestrasActividades/Geografia/DatosArgentina/DivisionPolitica>).

² En este texto usaremos como sinónimos las expresiones gobierno federal y gobierno nacional.

³ Esta Dirección cumple las funciones de un ministerio de educación provincial.

El trabajo se centrará en cómo las reformas hasta aquí enunciadas modificaron la tarea del Inspector en lo pedagógico, en lo administrativo y en lo político. Diversos autores analizaron el rol del inspector en la provincia de Buenos Aires (Dussel, 1995; Givrtz y Dufour, 2008; Spiridonov, 2012) y las distintas facetas que lo constituyen. Podemos comenzar diciendo que dicho rol se ha constituido a partir de una función de control desde las instancias del gobierno sobre las instituciones, entrecruzada por dos tensiones. La primera, presente en la definición de la tarea, entre un saber administrativo y una labor en la cual el énfasis estuviera en los saberes pedagógicos. La segunda tensión fruto de la situación de ser la polea de transmisión de las políticas educativas, que ubica a esta tarea entre el nivel central del gobierno y las instituciones educativas (Dussel, 1995, pp. 62-63). Sin embargo, siguiendo a la autora, lejos de velar exclusivamente por el cumplimiento de las decisiones políticas del nivel central en las instituciones, desde los inicios del sistema educativo provincial pueden observarse rasgos de autonomía de los inspectores con respecto del poder político. Por su parte, Spiridonov analiza el papel del inspector y lo sitúa

(...) entre la política y la práctica, el gobierno y sus fuentes de información, la investigación y la evaluación en una doble vertiente de orden pedagógico como administrativo: tanto en la difusión de las buenas prácticas pedagógicas como en la implementación de los programas, formación de docentes y directivos en servicio, supervisión de exámenes y selección de agentes que aspiren a desempeñar cargos jerárquicos, evaluación de desempeño de directivos, implementación y desarrollo de diseños curriculares, asistencias técnicas, y transmisión de las líneas de política educativa hacia el territorio y las unidades educacionales (Spiridonov, 2012, p. 109).

Pero además de las dimensiones pedagógicas y administrativas, los inspectores desempeñan funciones de gobierno en tanto ejercen el gobierno, la conducción y la formación de quienes integran su área supervisiva: el inspector de enseñanza conduce y gobierna una cantidad de instituciones educativas al tiempo que, articulando las instituciones que supervisa, promueve la construcción de redes de sostén en el territorio (Spiridonov, 2012, p. 118).

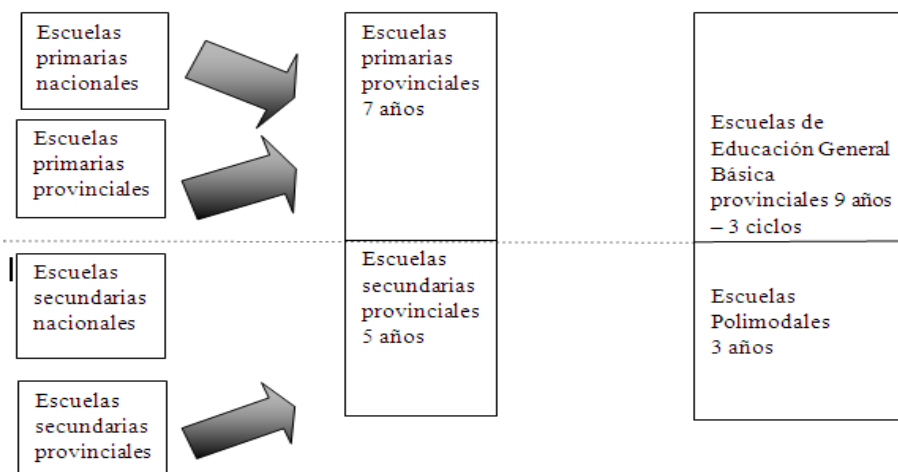
En suma, en este trabajo analizaremos las modificaciones operadas sobre la tarea del inspector de enseñanza a partir de los cambios académicos e institucionales acontecidos en la provincia de Buenos Aires producto de la reforma de alcance nacional y además por las modificaciones en el gobierno del sistema educativo provincial para finalmente discutir sobre el rol de los inspectores en la compleja red de relaciones entre el poder central (jurisdiccional) y las instituciones.

2. Los inspectores y el estado de reforma permanente de la estructura académica

Los debates sobre la crisis de la educación en la provincia de Buenos Aires suelen abordarse desde las dificultades de aprendizajes de los estudiantes, los problemas presupuestarios, los recurrentes problemas de salario docente visibles en los comienzos de cada ciclo lectivo. Dichos análisis consideramos que soslayan

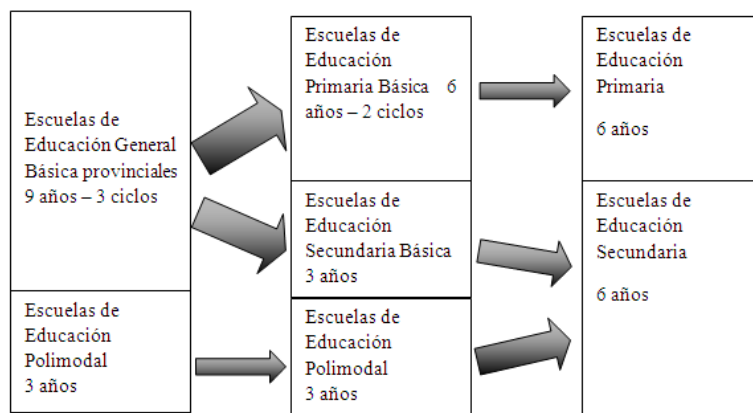
los continuos y profundos cambios en la estructura académica y en las instituciones durante un escaso período temporal. En un lapso de menos de 20 años, las escuelas del nivel primario y secundario atravesaron dos grandes transformaciones de su estructura. Durante el primer ciclo de reformas de los años noventa se incorporaron al sistema educativo bonaerense las 1700 escuelas que transfirió el Estado federal y al mismo tiempo produjo un importante cambio de la estructura académica que estableció los niveles de Educación General Básica y Polimodal, sobre la disolución de las escuelas primaria y secundaria y un nuevo reagrupamiento conflictivo en el tercer ciclo de las escuelas de Educación General Básica⁴ (Ver Figura 1). Durante el segundo ciclo de reformas, período en el cual se centra este artículo, se produjo un efímero cambio que implicó la transformación del tercer ciclo en un nuevo ciclo denominado Educación Secundaria Básica; el cual pasó a conformar, un año más tarde, los tres primeros años de la nueva escuela secundaria obligatoria de seis años de duración. De este modo, la escuela secundaria básica se constituyó como un ciclo intermedio entre la educación general básica de seis años de duración y el polimodal de tres años. Tras la reforma iniciada en 2006, los niveles volvieron a constituirse como nivel primario y secundario al eliminarse las denominaciones de educación general básica, educación secundaria básica y polimodal (Ver Figura 2).

Figura 1. Modificación de la estructura académica de la provincia de Buenos Aires a partir del primer ciclo de reformas (años noventa). (Fuente: Elaboración propia)



⁴ Para profundizar en el primer ciclo de reformas y su implementación puede consultarse G. Ruiz (2016): La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales: regulaciones federales y políticas jurisdiccionales.

Figura 2. Modificación de la estructura académica de la provincia de Buenos Aires entre 2005 y 2007. (Fuente: Elaboración propia)



Estas modificaciones implicaron importantes cambios edilicios, de dependencia funcional, de estudiantes y docentes, curriculares y de incumbencia profesional, a lo largo de ambas reformas. En la Escuela de Educación General Básica y más precisamente en el tercer ciclo que tomaba el último año de la ex primaria y los dos primeros de la ex secundaria, se verificaron las mayores dificultades, en parte porque resultó ser un ciclo que condensó dos formas diferentes de pensar la enseñanza y la institución educativa: la escuela primaria con sus mandatos de formación general y de enseñar a todos, y la escuela secundaria centrada en la enseñanza de contenidos compartimentados y especializados, que además no eran para todos.

La reforma de la cual nos ocupamos con mayor énfasis en este trabajo se propuso desde los discursos oficiales como un retorno a las escuelas primaria y secundaria «perdidas» por la implementación de la Ley Federal. En el caso de la provincia, con enunciados por parte de las autoridades provinciales acerca de que la crisis había tenido su origen en la «primarización» de la secundaria. Por ese motivo, en el año 2005 se tomó la determinación de «re secundarizar» el tercer ciclo, de dotarlo de una identidad propia, creando las Escuelas de Educación Secundaria Básica para, al año siguiente, crear las Escuelas Primarias y Escuelas Secundarias, con una duración de seis años cada una.

Estas reformas y la disputa entre dos niveles del sistema educativo necesariamente generaron un impacto sobre la tarea del inspector tanto en el aspecto administrativo como en el pedagógico. En el primero, porque la tarea implicó supervisar todos los cambios de ese estado de reforma permanente y mediar en las tensiones por los espacios, por las normativas o las incumbencias profesionales. Además, la creación de nuevas escuelas, escuelas anexas y la apertura de secciones contribuyeron a la carga de tareas del Inspector en lo que respecta al aspecto administrativo. En cuanto a lo pedagógico, los cambios fueron acompañados de importantes reformas

curriculares de contenidos, organización de asignaturas y grados de autonomía institucional. Los inspectores debían capacitarse para poder acompañar de manera adecuada a las instituciones en las diferentes formas de planificar la enseñanza: de las planificaciones tradicionales a las centradas en los Contenidos Básicos Comunes diseñados a partir de la Ley Federal de Educación en los años los noventa; hasta las que consideraron los Núcleos de Aprendizaje Prioritario incorporados en la última reforma. Al mismo tiempo ese acompañamiento implicó supervisar y orientar el pasaje del formato de materia (por ejemplo, Física, Química y Biología), al formato de Áreas (siguiendo el ejemplo anterior, Ciencias Naturales condensó las materias señaladas), para retornar con la última reforma a las materias a partir del segundo año de la escuela secundaria al mismo tiempo que se incorporaron asignaturas nuevas como por ejemplo las vinculadas a la formación ciudadana a lo largo de los seis años de la educación secundaria (Construcción de la Ciudadanía, Salud y Adolescencia, Política y Ciudadanía y Trabajo y Ciudadanía). En lo referente a la autonomía podría señalarse que en los años noventa se alentó a que las instituciones desarrollaran sus proyectos educativos institucionales adaptando los diseños curriculares a su contexto, para luego, en la reforma de la década del dos mil, dar lugar a diseños curriculares prescriptivos que generaron menor autonomía en post de garantizar un piso de igualdad en todas las instituciones.

Recapitulando, si bien el rol del Inspector siguió definiéndose a partir de los aspectos pedagógicos, administrativos y políticos, en la práctica cotidiana, sumó tareas que se vincularon con el acompañamiento de los sucesivos y efímeros cambios producidos por la política nacional y jurisdiccional. El cambio de denominación de los niveles, la creación de ciclos nuevos y, por consiguiente, la conformación de nuevas escuelas, generó una re-orientación de la tarea supervisiva. Es decir, desempeñar un cargo de inspección no debería atender a las mismas cuestiones si el trabajo es con escuelas medias, polimodales, EGB articuladas, Secundarias Básicas o de nivel secundario. Por otro lado, al constituirse como el rostro visible de la implementación de la política en las instituciones, el Inspector fue el receptor directo del malestar evidenciado en las escuelas y en los actores de la comunidad educativa, principalmente equipos directivos y docentes⁵.

3. Los cambios en la organización institucional

Las sucesivas modificaciones en la estructura académica también se vieron acompañadas por cambios en el gobierno y administración del sistema educativo nacional y provincial, enmarcadas en los ciclos de reforma ya señalados. En este contexto de permanentes modificaciones, el rol de los organismos de gobierno y administración del sistema educativo en la definición, implementación y supervisión de los cambios se tornó fundamental ya que, en definitiva, son los encargados de diseñar y traducir la política educativa que se ejecuta en los niveles locales. Además, la complejidad del sistema educativo bonaerense en términos de territorio, cobertura,

⁵ Cabe agregar que este malestar sobre la reforma educativa de los años noventa, se dio en un contexto de un ajuste estructural que motivó extensas luchas sindicales por los derechos laborales. Si bien la segunda reforma no ocurrió en el mismo clima social, los reclamos salariales continuaron y en varias oportunidades el comienzo del ciclo lectivo se vio afectado por huelgas docentes.

expansión, matrícula, instituciones y personal docente y no docente requiere una particular estructura de gobierno y administración en la que se evidencian diferentes niveles y relaciones. A los fines de este trabajo puede identificarse un nivel central de gobierno constituido por la Dirección General de Cultura y Educación y un nivel intermedio conformado por la estructura de inspección. Este nivel intermedio como señala Dufour (2008, p. 51) comprende a las instancias de jefaturas distritales y regionales de inspección que tienen su trabajo en lo territorial, pero dependen jerárquicamente de la Dirección General de Cultura y Educación. En la misma línea descriptiva, Ruiz, Feldman, Ferreyro, Manzo y Mórtola (2009, p. 9) señalan tres niveles de gestión en la provincia: uno macro constituido por el nivel central; uno meso constituido por las jefaturas regionales y distritales de inspección y el micro de las instituciones educativas. Durante el período estudiado se produjeron modificaciones tanto en el nivel central como en el nivel intermedio, las cuales necesariamente generaron un impacto en el trabajo de los inspectores. Dentro del nivel central se puede señalar la creación de la Inspección General y su posterior encumbramiento hasta llegar al rango de subsecretaría, mientras que en el nivel intermedio se profundizó el proceso de regionalización comenzado en los años anteriores, en consonancia con la modificación del nivel central.

3.1. *Los cambios en el nivel central*

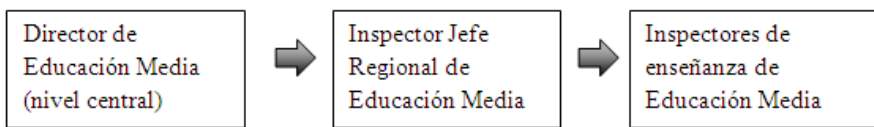
Desde 1873, cuando se dictó la primera Constitución Provincial, se contó con un órgano para la administración de la educación: el Consejo General de Educación, siendo su máxima autoridad el Director General de Escuelas quien debía ser nombrado por el Poder Ejecutivo con el acuerdo del Senado. Con el correr del tiempo, fue cambiando su denominación y estructura hasta que en 1984 la Ley de Educación N°10236 estableció que la organización, dirección y ejecución de la política educativa-cultural estaría a cargo de la Dirección General de Escuelas y Cultura (cuya máxima autoridad la constituyó el Director General de Escuelas y Cultura) y del Consejo General de Educación y Cultura. En el año 1994, en el marco del primer ciclo de reformas educativas a nivel nacional, la provincia de Buenos Aires sancionó una nueva Ley de Educación, la N°11612 que derogó la anteriormente nombrada y en la cual se tomó la denominación de Dirección General de Cultura y Educación, y se estableció que sería el órgano dotado de autarquía administrativa, técnica y financiera encargado de la organización, administración y ejecución de la política educativa de la provincia. El Consejo General fue denominado Consejo General de Cultura y Educación.

Durante el segundo ciclo de reformas educativas y en el marco de la Ley de Educación Nacional, la provincia sancionó en el año 2007 la Ley N°13688. En ella se estableció que el gobierno y administración del sistema educativo es una responsabilidad del Poder Ejecutivo Provincial ejercida a través de la Dirección General de Cultura y Educación, manteniendo la autarquía administrativa, técnica y financiera; encargada de la creación, financiamiento, administración, contralor, supervisión y dirección técnica de las dependencias y establecimientos educativos de gestión estatal; reservando para las instituciones educativas de gestión privada las funciones de supervisión, contralor y dirección técnica de la tarea educativa.

Por su parte, el Consejo General de Cultura y Educación, presidido por el Director General, está integrado por seis consejeros nombrados por el poder ejecutivo y otros cuatro electos por los docentes y cumple funciones de asesoramiento.

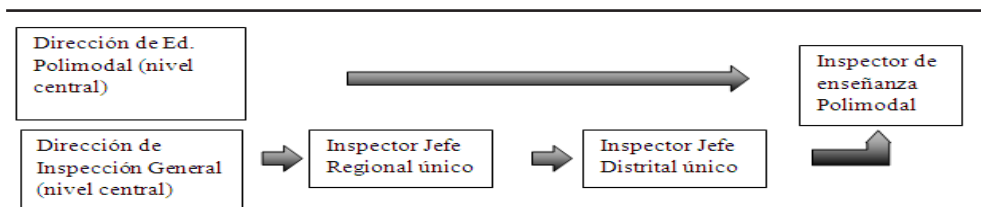
Hasta el año 2005, dentro del organigrama de la Dirección General de Cultura y Educación, el Director General era acompañado por un Subsecretario Administrativo y otro de Educación. Este último tenía bajo su dependencia las denominadas Direcciones de Ramas de Enseñanza (los actuales niveles educativos), de las cuales dependían los Inspectores Jefes Regionales, creados en el proceso de regionalización iniciado en 1984, superiores jerárquicos de los inspectores de enseñanza. Por ejemplo, en la Educación Media podría esquematizarse de esta manera (Figura 3):

Figura 3. Vía jerárquica en la estructura de Inspección de la provincia de Buenos Aires hasta 2005. (Fuente: Elaboración propia)



La Resolución 473/05 planteó un cambio muy importante en esta cadena de transmisión de las políticas públicas educativas, desde el nivel central hacia las instituciones. Se creó la Dirección de Inspección General, organismo que tomó bajo su cargo a las Jefaturas Regionales y Distritales, lo cual implicó la ruptura de la línea directa entre inspectores y la dirección de nivel al cual pertenecían las escuelas supervisadas. Se comenzó a generar una doble dependencia, claramente explicitada en el artículo 85 de la Ley 13688: «Los inspectores de enseñanza dependen administrativa y funcionalmente del organismo general de Inspección (...) y, en lo técnico-pedagógico de las Direcciones de Nivel o Modalidad, siendo su superior jerárquico inmediato el Inspector Jefe Distrital» (Ley N°13688 de Educación Provincial, 2007). Las tensiones entre lo administrativo y pedagógico constitutivas de la tarea del inspector, parecían quedar subsumidas en esa diferenciación de la estructura. A modo de ejemplo, podría ilustrarse de la siguiente manera (Figura 4):

Figura 4. Estructura de Inspección en la provincia de Buenos Aires según Resolución 473/05. (Fuente: Elaboración propia). Nota: La Dirección de Educación Polimodal al poco tiempo pasó a ser Dirección Provincial de Educación Secundaria, subsumiendo bajo su órbita a la Dirección de Educación Secundaria Básica



En el año 2008 se sancionó la Resolución 2536/08 por la cual se reestructuró el organigrama interno de la Dirección General de Cultura y Educación, creándose la Dirección Provincial de Gestión Educativa, dependiente de la Subsecretaría de Educación, producto de la fusión de las ex Direcciones Provinciales de Inspección General y de Educación de Gestión Estatal. Según la página oficial de la Dirección General de Cultura y Educación, el cambio se fundamentó en la necesidad de garantizar la articulación entre los diferentes organismos de conducción que operaban en el territorio, sostener un funcionamiento eficiente del sistema único y poder aplicar la política educativa en todos los servicios educativos, en articulación con los de gestión privada. De este modo, la Dirección Provincial de Gestión Educativa quedó a cargo de las siguientes Direcciones: Inspección General, Gestión de Asuntos Docentes, Tribunales de Clasificación, Tribunal de Disciplina y Concursos Docentes y Pruebas de Selección. Las tres primeras direcciones tienen anclaje en el territorio a través de las jefaturas Regionales y Distritales, las Secretarías de Asuntos Docentes y los Tribunales Descentralizados. Ello permitiría un nivel de intervención más dinámico y articulado a la hora de gestionar, planificar y resolver situaciones regionales o distritales. Posteriormente, en el año 2011, se sancionó la Ley 14362 que modificó algunos artículos de Ley de Educación Provincial elevando a la Dirección Provincial de Gestión Educativa al rango de Subsecretaría, lo cual implicó el incremento del peso específico de esta instancia de gobierno.

Este crecimiento de la estructura de Inspección General permitiría señalar que la misma fue adquiriendo un peso mayor que las Direcciones de Nivel, lo cual señalaría un alejamiento de la tarea del inspector del orden técnico pedagógico. Modificación de la tarea del inspector que se comprende de manera más amplia cuando se describen los cambios a nivel territorial, tema del siguiente apartado.

3.2. *Los cambios en el territorio*

La provincia de Buenos Aires, con el objetivo de atender a su extensión y complejidad venía desarrollando diferentes propuestas de regionalización plasmadas en el agrupamiento de varios distritos. Como señala C. Ruiz *et al.* (2009, p. 10), en 1987 se establecieron 16 regiones educativas de supervisión con un Inspector Jefe por cada Rama de Enseñanza. En 1992, por la Resolución 421/92, se incrementó el número a 48 regiones a cargo de un Inspector Jefe cada una y un año más tarde, se volvió a la división en 16 regiones por la Resolución 6032/93. En el año 2003 se produjo el cambio más importante ya que conformaron 25 Regiones, pero cada una de ellas a cargo de un Inspector Jefe por cada Rama de Enseñanza (Resolución 6017/03 y su modificatoria 849/04).

Sobre esa última regionalización, en el año 2005 junto con la creación de la Inspección General, la Jefatura Regional por Rama (o nivel) de enseñanza, fue reemplazada por Jefaturas Regionales y Distritales únicas. La Resolución 473 con el fin de conferir operatividad a la estructura regionalizada, determinó que cada Región Educativa quedaba a cargo de dos Inspectores Jefe Regionales, uno de Gestión Estatal y otro de Gestión Privada. Por su parte, cada Distrito Educativo quedó a cargo de un Inspector Jefe Distrital, quien entre otras funciones, coordinó

la Unidad Educativa de Gestión Distrital⁶. A partir de dicho momento se identificaron cuatro categorías de Inspectores: Inspector General (quien articula la relación entre la Subsecretaría de Educación y la realidad educativa regional en función de la política jurisdiccional y de las necesidades de cada región), Inspector Jefe Regional (articula la relación entre la Inspección general y la realidad educativa de su región, asesorando y conduciendo a los Inspectores Jefes Distritales), Inspector Jefe Distrital (articula la relación entre la Inspección Regional y la realidad educativa de su Distrito, conduciendo y asesorando a los Inspectores de Área) y los Inspectores Areales o de Enseñanza (por Niveles y Modalidades). Esta reorganización de la Dirección General de Cultura y Educación fue convalidada por la Ley de Educación Provincial, particularmente en sus Capítulos VIII, IX y X que enumeran las funciones del Inspector Jefe Regional, las del Inspector Jefe Distrital y las del Inspector de Enseñanza, respectivamente.

Si tomamos el planteo de documentos oficiales (Dirección General de Cultura y Educación), la descentralización se constituyó en una estrategia política que permitiría la reconstrucción de la representación y presencia del Estado, en el acercamiento a las realidades locales con la finalidad de mejorar las formas de resolución de las problemáticas de las comunidades. La descentralización quedó vinculada a connotaciones ligadas a la toma de decisiones oportunas, adecuadas y contextualizadas y no a la desconcentración burocrática ni a la desresponsabilización de los organismos estatales, en un sentido de mayor apertura democrática hacia la participación de los sujetos. La misma herramienta política del anterior período de reforma, pero con un sentido diferente.

Las Jefaturas únicas podrían analizarse positivamente desde la perspectiva de proponer una unidad del sistema educativo, aunque al mismo tiempo, podrían implicar una pérdida de especificidad del trabajo pedagógico del nivel educativo ya que el énfasis estaría puesto en lo administrativo y funcional. Como señala la Ley, la referencia hacia lo técnico pedagógico es la Dirección de Nivel (por ejemplo, nivel inicial, primario, secundario) y es una dependencia mediatizada por la Inspección General.

Puede sumarse al análisis que las Jefaturas Distritales y Regionales son ocupadas por inspectores afines a los diferentes partidos políticos que gobiernan el sistema. Si bien no está regulado legalmente de esta manera, una de las entrevistadas para un trabajo anterior confirmó que lo político partidario incide en las designaciones⁷. En este punto resulta interesante apuntar lo señalado por C. Ruiz, ya que esta autora ocupaba altos cargos en la Dirección General de Cultura y Educación en el momento de la realización de los cambios: «El mandato político a los nuevos funcionarios quedó explicitado en los siguientes términos: relación con todos los sectores, el acuerdo como estrategia política y la adscripción orgánica a

⁶ La Unidad Educativa de Gestión Distrital se conformó como una mesa de consenso y cogestión entre diferentes actores locales (supervisores, consejos escolares, jefaturas técnico administrativas distritales, cooperadoras, municipio y otras organizaciones de la comunidad, con la conducción del Inspector Jefe Distrital) para fijar la agenda según las realidades locales.

⁷ Otro ejemplo que puede citarse de estos vínculos entre la política partidaria y los jefes distritales y regionales, es el caso de un Jefe Regional de un distrito del conurbano que dejó su cargo porque integró la lista del partido gobernante para consejero escolar del distrito.

la política provincial» (Ruiz *et al.*, 2009, p. 13). Este nuevo enfoque permitiría hablar de una redefinición del rol de supervisión, ya que no solo se limitaría a los aspectos pedagógicos y administrativos sino que requiere además de la planificación de acciones y coordinación con otros actores que permitan implementar la política provincial en los territorios.

4. La implementación de los planes nacionales en la provincia

Como ya hemos señalado, la relación política entre el gobierno nacional y los gobiernos jurisdiccionales no ha estado exenta de conflictos desde los inicios de la República Argentina. En el plano educativo podría señalarse que esta relación estuvo signada por una fuerte presencia del gobierno nacional durante la conformación y primeras décadas del sistema educativo argentino. La importancia del estado federal como actor central del sistema fue menguando a partir del proceso de «descentralización anárquica» (Paviglianiti, 1988, p. 23) que incluyó la transferencia de instituciones nacionales a las jurisdicciones.

Durante el período denominado primer ciclo de reformas, hacia los años noventa, este proceso culminó con el pasaje de las instituciones de nivel secundario y terciario, obligando a la redefinición de la función de un Ministerio Nacional que no tenía escuelas a su cargo. Dentro de las nuevas funciones cabe recortar para este trabajo la del diseño de planes, programas y proyectos, financiados con créditos de organismos internacionales. Como señala Novik de Senen González (2001, p. 7), esta función se complementó con una implementación descentralizada a cargo de las jurisdicciones que oscilaron entre la oposición, la aceptación pasiva o la aceptación con la incorporación de modificaciones. De todas maneras, puede señalarse que el estado nacional no intentó ocupar un lugar de centralidad, por lo menos desde lo que Scioscioli (2015, p. 145) señala como argumento explícito de las transferencias, constituido por la federalización de la educación que implicaba una democratización en la cual el poder central cedía su papel de autoritarismo que lo había caracterizado.

Siguiendo el planteo de Álvarez, Borrelli y López (2016) a partir de 2003 se evidenció el resurgimiento de mecanismos de gestión con características centralistas, «mayor presencia del Estado Nacional, la expansión de los servicios y el establecimiento de una legalidad que ordena de manera diferente las intervenciones, a las cuales reserva un papel privilegiado en el nivel central» (p. 88). En lo que refiere estrictamente al sistema educativo federal, a partir del segundo ciclo de reformas, podemos evidenciar diferentes indicadores que dan cuenta de un reposicionamiento del Estado nacional en un giro hacia un intento de re centralización, sin que ello implique el pasaje de las escuelas nuevamente a la órbita federal. Pueden señalarse las evidencias de ese giro en la creación del Instituto Nacional de Educación Técnica y del Instituto Nacional de Formación Docente, dando lugar a la recuperación de la unidad sistémica de estas dos áreas educativas. Por su parte, la definición explícita de obligatoriedad de las Resoluciones del Consejo Federal de Educación, al establecerse su carácter vinculante, se evidencia como otro aspecto de ese intento de re centralización o re unificación de un sistema que había padecido la diferenciación en los años anteriores. En cuanto a los planes,

programas y proyectos continuaron desarrollándose como herramientas de gestión política. Sin embargo, continuando con el planteo de Álvarez *et al.* (2016, p. 89), a nivel nacional se definieron objetivos y se evaluaron resultados con una lógica de control típica de la regulación burocrática y del mercado: sosteniendo la evaluación externa y la responsabilización directa de los establecimientos sobre los resultados de los alumnos. En este nuevo modelo de gestión y regulación post-reforma,

las políticas se pretenden de alcance general, pero a partir del concepto de equidad y considerando la heterogeneidad de las poblaciones. Así, crecen en magnitud los sectores alcanzados, pero se diversifican atendiendo particularidades regionales, culturales y sociales. Se tiene en cuenta la diversidad de las poblaciones objetivo y a la vez se institucionalizan mecanismos de regulación generales para el conjunto de las jurisdicciones, escuelas y alumnos (Álvarez *et al.*, 2016, p. 88).

En este escenario de reconfiguración del rol del Estado, enfocaremos el análisis en dos planes nacionales que ilustran el entramado complejo de relaciones no solo entre niveles de gobierno sino también entre los actores que los representan y que dan cuenta de las tensiones del régimen federal entre la autonomía jurisdiccional, la autonomía escolar y los lineamientos prescriptivos federales. Dado los fines de este artículo, nos adentraremos en el rol de los Inspectores y los asistentes técnicos en la ejecución de los planes de Mejora Institucional y el Plan Nacional de Formación Docente Nuestra Escuela.

4.1. Plan de Mejora Institucional

El Plan de Mejora se originó en el marco de la reconfiguración de la escuela secundaria ante la obligatoriedad propuesta por la gestión del Ministerio Nacional a partir de la Ley de Educación Nacional y que fue aprobada por la Resolución del Consejo Federal de Educación 88/09, en la que se planteó la necesidad de construir una nueva institucionalidad:

la construcción de una nueva institucionalidad para la educación secundaria obligatoria deberá tomar como punto de partida las funciones específicas que esta debe cumplir, y deberá contribuir a generar y sostener un ordenamiento normativo efectivo, práctico y consistente que ofrezca principios organizadores para todas las instituciones del nivel (Consejo Federal de Educación, 2009, Punto 1).

La nueva institucionalidad de la educación secundaria y el fortalecimiento de la misma se definieron a partir del diseño e implementación de dos instrumentos: los planes jurisdiccionales (las jurisdicciones asumieron la responsabilidad de diseñar un plan bianual en el cual se prioricen y promuevan múltiples decisiones y gestiones para la implementación de la obligatoriedad de la escuela secundaria) y los Planes de Mejora Institucional. Éstos últimos, en acuerdo con los primeros, se definen a nivel institucional, pero deben seguir los explícitos lineamientos y criterios de la

normativa federal, encuadrándose en dos grandes temáticas: trayectorias escolares y propuesta escolar y organización institucional.

Siguiendo lo planteado por Álvarez *et al.* (2016, p. 138) los planes de mejora atienden a las características de descentralización de las políticas y del sistema educativo y requieren de la intervención concurrente del nivel nacional, provincial y escolar. Si bien cada institución diseña su plan institucional, las escuelas deben adecuar sus actuaciones a los lineamientos nacionales y jurisdiccionales. La responsabilidad por los resultados de las acciones implementadas y su impacto respecto al cumplimiento de los objetivos concertados federalmente recae en los equipos jurisdiccionales e institucionales. La implementación del plan requiere entonces de la articulación entre los distintos niveles resultando clave en esta articulación la figura del asesor técnico, quien orienta las decisiones institucionales de acuerdo a los lineamientos del Plan nacional. Las prácticas y los roles de los actores del nivel institucional quedan así reguladas por los criterios planteados desde otros niveles. Las autoras señalan que, a pesar del sentido prescriptivo de los lineamientos nacionales y federales para la elaboración de los Planes de Mejora Institucional, la competencia o responsabilidad sobre qué modelo basado en diversas trayectorias educativas implementar recae en las escuelas y jurisdicciones. En distintos documentos oficiales se privilegia la figura del Inspector en el acompañamiento de los equipos directivos para la formulación del Plan y su utilización con un sentido pedagógico, entendiéndolo como una herramienta de gestión para los equipos en las instituciones. De este modo, las decisiones tomadas por las instituciones en relación con la implementación de los planes nacionales no solo son orientadas por los asesores técnicos sino también por los Inspectores quienes, además, supervisan, monitorean y evalúan tal implementación; dando lugar a un solapamiento de funciones intensificado por la escasa claridad en la definición normativa del rol del asesor técnico.

Como señala un trabajo sobre la implementación del Programa de Mejora Institucional en cuatro provincias del Ministerio de Educación de la Nación (2014, p. 132), la figura del asistente técnico implicó el advenimiento de nuevas relaciones por la dependencia de los asistentes técnicos de la Dirección de Educación Secundaria, pero que deben trabajar en conjunto con los inspectores. En el caso de la provincia de Buenos Aires la escala del sistema y los recursos disponibles no permitieron una inserción tan importante en las escuelas, ya que existían asistentes técnicos distritales que oficiaban más como orientadores administrativos de pasaje de información y de asesoramiento en el uso de los fondos del Programa. El vínculo de los asistentes técnicos con las instituciones resultó de un mayor grado de intensidad en la provincia en el programa que se describe en el siguiente apartado.

4.2. *Programa Nacional de Formación Docente «Nuestra escuela». Componente institucional*

Este Programa fue aprobado por la Resolución del Consejo Federal de Educación 201/13 y formó parte del Acuerdo Paritario suscripto con todos los sindicatos docentes de representación nacional. Sosteniendo un papel de Estado

que garantizara el ejercicio del derecho a la capacitación y reconociendo a los docentes como sujetos productores de conocimiento, el Programa constaba de dos componentes. Por un lado, el componente para destinatarios específicos, vinculado a capacitaciones de corte más tradicional sobre contenidos para los docentes vinculados a sus prácticas de enseñanza. El segundo componente era institucional e implicaba instancias colectivas de capacitación en las escuelas con directivos y docentes para

trabajar la responsabilidad ético-político del colectivo docente como agente del Estado y de sus políticas públicas, el abordaje educacional de la niñez/ infancia y adolescencia desde un enfoque de derecho, y el análisis pedagógico y organizacional de los problemas de enseñanza y los aprendizajes de cada nivel (Consejo Federal de Educación, 2013, p. 4).

Este segundo componente se proponía ser de alcance universal sobre todas las escuelas del país, incluso en las de gestión privada. El esquema de trabajo en la provincia de Buenos Aires durante los primeros dos años consistía en una serie de Jornadas de trabajo docente en las instituciones, sobre un guion preestablecido por el Ministerio Nación –aunque con algunas injerencias de la provincia– que debía trabajar previamente el director junto con el asistente técnico y el inspector. Posteriormente, el día de la jornada asistente e inspector asistían a algunas de las instituciones para presenciar el trabajo de la jornada entre los docentes. Más allá de las particularidades de cómo se articuló ese trabajo asistente-inspector en cada caso, las condiciones laborales y de inserción en la trama del gobierno de la educación de cada uno, planteaban puntos de partida diferentes. Las condiciones laborales enmarcaron una mayor posibilidad de trabajo del asistente que del inspector, ya que el primero estaba abocado solamente a la tarea pedagógica del programa, mientras que el segundo tenía a su cargo todas las otras tareas que lleva adelante un inspector sumadas a las referidas al Programa. En cuanto a la inserción en el gobierno de la educación podemos analizar que la figura del inspector conservó un mayor poder de decisión que le permitía producir cambios en las instituciones, tanto por el carácter prescriptivo reglamentario de su función, como por el horizonte de mayor permanencia en el sistema que le permitiría acompañar y supervisar los cambios a lo largo del tiempo. El inspector puede señalar lineamientos de acuerdo a las políticas educativas y posee poder de señalar límites y sancionar en el caso de que no se implementen las políticas, mientras que el asistente sólo puede asesorar, pero sin la obligatoriedad que encierra la palabra del inspector. Por otra parte, mientras el inspector goza de diferentes niveles de estabilidad laboral según sea suplente, provisional o titular; el asistente técnico, al ser contratado por el Programa, veía comprometida su estabilidad laboral a la continuidad del Programa o a las decisiones de las autoridades que lo hubieran contratado.

Esta relación de alta intensidad del asistente con las instituciones, más allá de la inestabilidad del cargo y la imposibilidad de obligar a la asunción de las políticas educativas en cada escuela, puede leerse como una fuerte competencia sobre la tarea técnica pedagógica del supervisor. Si se vincula esta competencia con lo que señala Spiridonov (2012, p. 107) acerca de que la tarea administrativa ocupa la

mayor parte del tiempo de los inspectores, claramente puede leerse en clave de una pérdida del rol del inspector en la tarea de acompañar los procesos de enseñanza en las instituciones.

5. A modo de cierre

La compleja trama de relaciones que se vislumbra en el sistema federal de gobierno de la República Argentina cobra mayor intensidad en la jurisdicción de mayores dimensiones y población como lo es la provincia de Buenos Aires. El gobierno provincial implementó los últimos dos ciclos de reforma de manera inmediata, es decir, aprobadas la Ley Federal de Educación en 1993 y la Ley de Educación Nacional en 2006, la provincia de Buenos Aires aprobó sus propias normativas en consonancia con las de alcance nacional al año siguiente (1994 y 2007). Además, implementó una reforma previa a la Ley de Educación Nacional que implicó la modificación de su estructura académica y la creación de cargos jerárquicos para el nivel transformado; reestructuró los organismos de gobierno y administración del sistema en un proceso de descentralización que incluyó la creación de nuevas direcciones y profundas modificaciones en la estructura de supervisión. En este complejo escenario de transformaciones en un acotado período de tiempo las relaciones entre los diferentes niveles del sistema de gobierno se vieron redefinidas. Los inspectores, en tanto eslabones de enlace entre el nivel central y el territorio, debieron traducir en las instituciones normativa nueva, contradictoria en ocasiones, producto de las políticas de reforma del sistema educativo.

Tal como se señaló en apartados anteriores, el rol de los inspectores es producto de una construcción histórica y puede comprenderse según la normativa vigente a partir de analizar el rol de las Jefaturas de Inspección definido en la Ley de Educación Provincial en tanto responsables de articular y planificar las estrategias y líneas de intervención en función del desarrollo regional/distrital de la política educativa de la provincia, en referencia con las definiciones técnico pedagógicas emanadas de las Direcciones de Nivel y/o Modalidad y de los demás organismos de la Gestión Central. Es decir que se trata de una instancia de conducción, planeamiento y organización educativa. La planificación de estrategias y la coordinación de acciones se da en un entramado constituido por la política educativa, los modelos institucionales y la conducción. Pero, además, se trata de una organización que, descentralizada, articula el nivel central (la política educativa provincial) con el territorio, con sus necesidades e intereses.

Las diferentes dimensiones que pueden identificarse en sus funciones encuentran su origen en la conformación de nuestro sistema educativo, identificándose un perfil fiscalizador en la Ley 1420 sancionada en 1884. Entre 1884 y 1897 se reglamentó la actividad del inspector evidenciándose múltiples motivos de supervisión: desde la supervisión del edificio escolar, la salud del docente, su moralidad, el grado de cultura, hasta la contabilidad escolar. El Inspector se constituyó como el modelo docente y configuró su poder vigilando y castigando, prescribiendo y enseñando. Con la sanción de la Ley Federal de Educación y su correlato provincial el inspector se erigió como una figura importante en el acompañamiento a las escuelas para lograr autonomía institucional, enmarcada en la gestión institucional. La sanción de

la Ley de Educación Nacional y su correlato provincial implicó una reconstrucción de la tarea supervisiva a partir de considerar que los Inspectores se encontraban desconectados de las realidades locales. En este sentido, la Ley provincial vigente destacó el planeamiento estratégico como marco de planificación e intervención, estableciendo como principios de acción del rol de inspección la detección de logros y dificultades, la resolución reflexiva de los problemas y la orientación hacia apoyos especializados para lograr la concreción de las metas de la política educativa en todas las escuelas. Y en particular en la provincia de Buenos Aires, si bien la normativa se orientó hacia un perfil más centrado en la tarea pedagógica, Spiridonov (2012, p. 107) refiere que las exigencias de los superiores jerárquicos continúan orientadas a lo administrativo. La autora concluye que cada inspector, en su accionar, se posiciona en una u otra función, siendo la función de control la más relevante a pesar del cambio que se propone desde la política educativa.

El énfasis en la planificación estratégica como marco de intervención se desprende también de la descentralización y regionalización ocurrida entre 2003 y 2005, tras la crisis de gobierno del año 2001. La regionalización tuvo el propósito de mejorar el control del gobierno del sistema «posibilitando que disminuya la cantidad de unidades educativas en cada una de ellas y que aumente la coherencia interna regional en cuanto a las relaciones políticas, características sociodemográficas y productivas» (Ruiz *et al.*, 2009, p. 10) tras el crecimiento cuantitativo del sistema educativo bonaerense. C. Ruiz *et al.* (2009, p. 12), enumeran tres fundamentos políticos al respecto: la necesidad de conocer la problemática educativa territorial a cargo de los sujetos que la gestionan; la construcción de poder territorial y la necesidad de establecer una interlocución válida sobre la problemática local. Tras la creación de la Dirección de Inspección General en el año 2005, el mandato político a los nuevos funcionarios se tradujo en: «relación con todos los sectores, el acuerdo como estrategia política y la adscripción orgánica a la política provincial» (Ruiz *et al.*, 2009, p. 12). En este sentido, la creación de las Unidades Educativas de Gestión Distrital son un ejemplo de la gestión distrital de las cuestiones educativas locales en articulación con otros sectores como el municipio y las cooperadoras. En síntesis, la estructura de supervisión fragmentada por ramas se modificó hacia una distrital que reunió inspectores de diferentes modalidades y niveles, habilitando espacios de consenso.

En suma, las reformas implementadas durante este período introdujeron modificaciones en la tarea del inspector por dos cuestiones. En primer lugar, ante el cambio de la estructura de supervisión producida por la jurisdicción provincial: el pasaje de una dependencia directa de las ramas educativas, a una inspección integrada. En segundo término, ante la irrupción de planes nacionales en el marco de un gobierno federal que enunció una mayor preponderancia con respecto al anterior ciclo de reformas. Los programas nacionales que llegaron a las escuelas provinciales, lo hicieron acompañados de la figura de la asistencia técnica, lo cual implicó una cierta competencia con el papel del inspector. Por otra parte, los lineamientos nacionales de los programas plantearon una doble direccionalidad de las políticas: las que emanaron del ministerio nacional y las que surgían desde la instancia provincial.

Para finalizar, podría plantearse que la tensión original entre la tarea administrativa o la tarea pedagógica se dividió ante la doble dependencia de la Inspección General y de la Dirección del nivel de enseñanza, pero, además, la tarea de control adquirió un matiz diferente ante la inclusión de la variable político partidaria, tema que requeriría de una investigación más detallada. Las tareas administrativas y pedagógicas venían padeciendo una profunda mutación, que continuó en muchos aspectos en sentido inverso al comenzado pocos años antes, fruto del estado de reforma permanente de la provincia. Por sobre estas modificaciones jurisdiccionales, se sumó la aparición de la figura de la asistencia técnica que implicó como mínimo un problema de competencia con los inspectores. Si bien no fue objeto del presente artículo, otros datos que complejizan la tarea del Inspector son la ausencia de normativa que regule la cantidad de escuelas que debe supervisar un inspector, vacío que motiva que esta tarea se desarrolle en condiciones materiales laborales que no sean las óptimas⁸, carencia de espacios apropiados para desarrollar su labor y propiciar encuentros, sobrecarga de tareas administrativas, intervenciones de urgencia que definen la agenda cotidiana, intervenciones frente a conflictos vinculares entre adultos.

Consideramos que este complejo panorama del plano de la acción en la tarea de supervisión pone de manifiesto un problema importante del gobierno de la educación, constituido por una cierta disolución del poder de la tarea del inspector. Más allá de que la descentralización pueda ser fundamentada como una potente herramienta para una mayor participación democrática, o señalada como línea de política educativa tendiente a desresponsabilizar al Estado; creemos que resultaría pertinente dotar de mayor potencia material y concreta a los inspectores, en tanto garantes de la ejecución de las políticas públicas educativas. En primer lugar, reposicionándolos como únicos representantes de esas políticas públicas, ubicando a las asistencias técnicas u otras figuras que surgiesen bajo su directa dependencia, como en otras jurisdicciones existen los supervisores adjuntos. Un inspector con un equipo de trabajo que incluya miradas administrativas, organizativas y pedagógicas podría ir en este sentido. Una segunda cuestión en particular para la provincia sería la de un gran acuerdo político que no introduzca modificaciones de la estructura académica durante un período de varios años que permita consolidar las propuestas. Un tercer aspecto que podría señalarse es la adjudicación de un número óptimo de escuelas a supervisar (de la misma manera que se definen en las escuelas la cantidad de directivos de acuerdo a la cantidad de secciones) podría constituirse como el primer paso para mejorar la tarea y contribuir a la armonía entre los diferentes aspectos que constituyen el rol (lo administrativo, lo pedagógico y lo político).

6. Referencias bibliográficas

Álvarez, M., Borrelli, L., & López, J. (2016). Planes de Mejora, entre la ilusión autónoma y la regulación del sistema. In Alonso Brá, M. (Coord.), *Política y*

⁸ Spiridonov (2012) en la investigación realizada señala que la mayoría de los inspectores refieren que supervisan entre 17 y 20 escuelas y señala un caso en el cual uno de ellos llegó a supervisar 56 escuelas.

- administración educativa. Nuevas y viejas tensiones* (pp. 73-151). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Entreideas.
- De Senen González, N. (2001). *Argentina: centro y periferias en la reforma educativa: macroproyectos y micropolítica (1993-1999)*. Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2009). *Los cambios en la estructura supervisiva y el re posicionamiento del rol del Secretario de Jefatura* [Documento N°1/09]. Ciudad de La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación. (n.d.). *El Inspector de enseñanza a partir de la Ley de Educación Provincial* [Documento de trabajo. Versión preliminar]. Ciudad de La Plata.
- Dussel, I. (1995). Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores. *Revista Argentina de Educación*, XIII(23), 55-82.
- Gvirtz, S. (Coord.). (2008). *Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos. Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Buenos Aires: Aique.
- Paviglianiti, N. (1988). *Diagnóstico de la Administración Central de la Educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología educativa.
- Ruiz, C., Feldman, D., Ferreyro, J., Manzo, A., & Mórtola, G. (2009). *Parámetros, regulaciones y estrategias para la mejora del trabajo escolar: entre la tarea institucional y la integración del sistema*. Buenos Aires: Universidad Pedagógica.
- Ruiz, G. (Coord.). (2016). *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales: regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Scioscioli, S. (2015). *La educación básica como derecho fundamental: implicancias y alcances en el contexto de un estado federal*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Southwell, M., & Manzione, M. (2011). Elevo a la superioridad. Un estado de situación sobre la historia de los inspectores en Argentina. *Historia de la educación. Anuario*, 12(1).
- Spiridonov, M. L. (2012). *Los inspectores de enseñanza. tensiones entre el deber y la posibilidad de hacer*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Volonté, F., Longobucco, H., & Ponce de León, M. (2007). Los perfiles profesionales de los inspectores de la provincia de Buenos Aires: entre los cambios socioeducativos recientes y las trayectorias laborales y formativas. *Líneas de investigación*, 1(3).

7. Normativa consultada

Ley N° 13688 de Educación Provincial. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires, 2007.

Resolución CFE N°88/09. Aprueba el documento Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria – Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional.

Resolución CFE N°201/13. Aprueba el Programa Nacional de Formación Docente Nuestra Escuela.

Resolución DGCyE N°473/05. Crea el cargo de Director dependiente de la Subsecretaría de Educación. Crea 25 regiones educativas. Ciudad de La Plata.

Resolución DGCyE N°3366/05. Aprueba la regionalización de los Tribunales de Clasificación descentralizados. Ciudad de La Plata.

Resolución DGCyE N°2536/08. Aprueba la estructura orgánico funcional de la Dirección general de Cultura y Educación.