

Serie: Líneas de Investigación – Año 1 / N° 3 / Noviembre 2007

Los perfiles profesionales de los inspectores de la provincia de Buenos Aires: entre los cambios socioeducativos recientes y las trayectorias laborales y formativas.

Volonté, Fernanda

Longobucco, Hernán

Ponce de León, Mercedes Aldana

Centro Provincial de Investigación y Prospectiva Educativa

Área: Gobierno y conducción de la Educación

Autoridades

Gobernador

Ing. Felipe Solá

Vicegobernadora

Dra. Graciela Giannettasio

Directora General de Cultura y Educación

Dra. Adriana Puiggrós

Vicepresidente 1° del Consejo General de Cultura y Educación

Lic. Rafael Gagliano

Jefe de Gabinete

Lic. Luciano Sanguinetti

Subsecretario de Educación

Ing. Agr. Eduardo Dillon

Subsecretaria Administrativa

Lic. Sofía Villareal

Director Provincial de Información y Planeamiento Educativo

Lic. Carlos Giordano

Directora de Información y Estadística Educativa

Lic. Jorgelina Seminario

Dirección de Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE)

Mgter. Claudia Bracchi

Dirección de Investigación y Prospectiva Educativa

Lic. Roberto Marengo



Centro Provincial de Investigación y Prospectiva Educativa

Director:

Lic. Roberto Marengo

Asesora:

Prof. María José Draghi

Coordinadores de áreas:

Lic. Roberto Marengo – Educación y Trabajo.

**Prof. María José Draghi – Sujetos, Enseñanza y Transmisión de saberes /subárea:
Educadores**

**Prof. Marcelo Mariño – Sujetos, Enseñanza y Transmisión de saberes /subárea:
Jóvenes.**

Prof. Fernanda Volonté – Gobierno y Conducción de la educación.

Lic. Graciela Bohoslavsky – Evaluación de la Calidad educativa.

Investigadores:

Lic. Analía De Petris

Mariana Vázquez

Julieta Finamore

Prof. Lidia Giuffra

Prof. Roberto Bottarini

Lic. Aldana Ponce de León

Prof. Hernán Longobucco

Prof. Erica Villarruel

Lic. Nicolás Arata

Lic. Catalina Caminos

Prof. Gladys Cerro

Prof. Mabel Rearte

Lic. Lidia Castiñeiras

Lic. María Marta Ulzurrun

Prof. Rafael Selva

Lic. Carlos Aggio

María Victoria Aquilino

María Elena Avellaneda

Lic. Horacio Cao

Ramón Roqueiro

Presentación del Área Gobierno y Conducción de la Educación

El gobierno y dirección de la educación se llevan adelante en la Provincia en el complejo entramado que conforman: el Director General de Cultura y Educación, sus direcciones dependientes, el Consejo General, los distintos niveles de inspección, los Consejos escolares y directores de cada una de las instituciones educativas. Son objeto de esta área sus responsabilidades, injerencias, desarrollo y las articulaciones entre los distintos actores. Acorde a esto, esta área se propone:

- Relevar modelos de gestión para la distribución de atribuciones y funciones entre la Dirección General de Cultura y Educación, las regiones y distritos escolares y la conducción de las instituciones en la formulación y ejecución de las políticas educativas.
- Analizar la estructura, los cambios y tendencias, y las articulaciones y rupturas internas y externas del sistema.
- Indagar en los niveles de participación, flujo de información y transparencia en los distintos niveles de conducción del sistema.
- Dar cuenta de las interacciones y negociaciones entre los sujetos y sus relaciones en el ámbito de la gestión: políticos, técnicos, supervisores, docentes, alumnos, padres y comunidad.

Para comunicarse y comunicar sobre proyectos vinculados a ésta línea temática le sugerimos visitar y participar del siguiente blog:
<http://lineagobierno.blogspot.com>

INDICE

PRIMERA PARTE: Presentación del proyectoPág. 6

I.	Introducción	Pág. 6
II.	Antecedentes sobre el tema	Pág. 8
III.	Objetivos	Pág. 13
IV.	Hipótesis	Pág. 13
V.	Orientaciones metodológicas	Pág. 13
VI.	Dimensiones	Pág. 16

SEGUNDA PARTE: Primer acercamiento a las historias.....Pág. 17

I.	Sobre las representaciones	Pág. 19
	A. Representaciones de la tarea	Pág. 22
	B. Representaciones de lo local	Pág. 26
II.	Sobre la configuración del perfil profesional	Pág. 27
	A. Aspectos subjetivos del perfil	Pág. 27
	B. Trayectorias formativas	Pág. 28
	C. Trayectorias laborales	Pág. 29
III.	Percepciones de los cambios en la tarea.....	Pág. 31
IV.	Para finalizar.....	Pág. 31
V.	Bibliografía	Pág. 32
VI.	Anexo Normativo	Pág. 33

PRIMERA PARTE: Presentación del proyecto

I. Introducción

Este proyecto pertenece a la *Dirección de Investigación y Prospectiva Educativa*, y se encuentra vinculado a la línea de trabajo sobre *Gobierno y Conducción de la Educación*. Parte de nuestros objetivos radica en poder aproximarnos al conocimiento de las interacciones, desde la perspectiva de los inspectores como actores del sistema educativo, con otros actores pertenecientes al mismo y al ámbito de la gestión: políticos, técnicos, docentes, directivos. Consideramos que dentro de esta trama de relaciones se configuran los perfiles profesionales de los inspectores, proceso en donde también participan las trayectorias laborales y formativas con las que cada uno llega a la función. Asimismo, la trama de relaciones a la que hacemos referencia, puede colaborar en la construcción de cierta caracterización de los otros actores que también participan en las interacciones mencionadas.

En este sentido, buscamos contribuir a la construcción de modelos de gestión y a la mejor implementación de las políticas educativas a partir de la resignificación del rol del inspector.

Hemos comenzado a trabajar en las primeras acciones de indagación en el mes de agosto del 2007, por lo que aun el proyecto estaría en una etapa muy inicial de desarrollo. En esta **primera parte** presentaremos los puntos centrales del mismo y en la **segunda**, incluiremos un primer informe de avance.

Dada la magnitud del sistema educativo provincial y la complejidad adquirida en los últimos diez años a partir de los cambios ocurridos, tanto educativos como sociales y económicos, el trabajo de enlace o "bisagra" entre diferentes zonas del sistema educativo que realizan los inspectores, necesita reconocerse en su sentido y alcances, presentando entonces un interés especial para la indagación. Por otra parte, tanto el rol del inspector, definido normativamente, como su perfil, construido en la práctica misma de la función, son influidos por los cambios generales del contexto, en un circular camino de ida y vuelta. En este proceso que estamos intentando delinear, respecto de la constitución del rol y del perfil de un actor del sistema dentro de un contexto de cambios, se vinculan también las representaciones que los inspectores tienen de su rol y las de los otros actores del sistema educativo sobre el mismo. Si bien se han producido resultados en la investigación sobre otros actores del sistema¹ las investigaciones recientes no focalizan la temática sobre los inspectores en sus recortes del objeto de estudio, constituyéndose de este modo, en un campo de vacancia.

Los contenidos y las formas con las que se ha caracterizado la tarea del inspector, no dejan de ser una construcción histórica, teñida y atravesada por las consideraciones que relataremos a continuación, que suelen reeditarse cotidianamente en las representaciones que circulan sobre la función de los "inspectores", y sobre el lugar que ocupan en la estructura educativa provincial.

Proponemos con este proyecto, reunir y sistematizar los saberes e informaciones dispersos entre los actores con relación a la configuración del perfil del inspector, el abordaje de su tarea, sus representaciones de determinados aspectos de lo real.

¹ Entre ellos podemos señalar: docentes, alumnos, familias, actores políticos; en trabajos vinculados a determinados aspectos del sistema educativo: fragmentación, desinstitucionalización, etc.

Podemos considerar que estos conocimientos, presentados de modo organizado, pueden constituirse en aportes para la toma de decisiones en la gestión. Por otro lado, también pueden convertirse en punto de partida para un proyecto / planeamiento prospectivo de la educación en donde la figura del inspector ponga en relieve un perfil de motorizador de cambios.

Nos parece pertinente incluir un breve apartado respecto a los cambios recientes en el sistema educativo. Investigaciones actuales realizadas sobre la escuela media (Tiramonti, 2004) y el trabajo docente (Birgin, 2004; Poliak, 2004)² coinciden en señalar la fragmentación producida en el sistema educativo formal durante la década de los noventa como una ruptura de los sentidos compartidos para el conjunto de los actores y las instituciones del sistema educativo. Se desarrollan múltiples espacios de sentido en los que se articulan estrategias institucionales y familiares. En estas últimas se ponen en juego las lecturas que las familias hacen de su situación social y las expectativas sobre los recursos que la escuela puede aportar para conservar o mejorar sus posiciones sociales. En las estrategias escolares confluyen las demandas de las familias, las historias institucionales y la lectura particular que la escuela realiza según su relación con los grupos que atiende. Se caracterizan los siguientes perfiles institucionales: escuelas como “espacios para la conservación de posiciones ya adquiridas”, atienden a los sectores medios altos o altos de la sociedad; escuelas para “anclar en un mundo desorganizado”, orientados a amplios sectores de clases medias y una “escuela para resistir el derrumbe”, que atienden los márgenes de la sociedad en cuanto a condiciones socioeconómicas y culturales (Tiramonti, 2004). Estas investigaciones actualizan el aporte de aquellas realizadas en los ochenta, que mostraban la existencia de circuitos paralelos por los que transitaban los alumnos en razón de su origen socioeconómico (Braslavsky, 1985; Filmus, 1988). Otros cambios señalados, desde la política educativa, se refieren a las transformaciones de estructura que sufrió el sistema educativo en los últimos veinte años: de la escuela primaria y secundaria a EGB y Polimodal (Ley Federal de Educación N° 24.195, del año 1993) para modificarse nuevamente como Primaria y Secundaria (Ley de Educación Nacional N° 26.206), aumento de la obligatoriedad, las disciplinas escolares pasaron a agruparse en áreas de contenido, además de producirse la transferencia de servicios educativos de la nación a las provincias, conllevando una carga fuerte para las administraciones provinciales.³ Se desarrolla el desacoplamiento del sistema que se ha diversificado como si fuera federal pero carece de las regulaciones de un sistema de tales características para que la diversidad no se convierta en atomización (Terigi, 2005, citado en Dussel). También se señala como proceso más general “el declive de las instituciones” (Dubet 2002, citado en Dussel) que daban identidad y amparo: estado, sociedades vecinales, barrios, iglesias, escuelas. Estas instituciones sociales organizaban un largo plazo más estable y duradero. En este sentido, la *desinstitucionalización* afecta a las familias y a la escuela (Tiramonti, 2004), generándose dificultades de relación entre

² Poliak indaga la hipótesis respecto de la fragmentación del cuerpo de profesores, propone dar cuenta de los criterios de selección institucionales y los mecanismos de inclusión – exclusión más amplios, respecto de diferentes instituciones.

³ Dussel, Inés, 2006; “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”, en Tenti Fanfani, E. (comp.); *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores, Argentina.

ambas instituciones. La investigación de campo, señala, a partir de los discursos de directivos y docentes, que la socialización familiar es tan débil que no alcanza para incorporar a sus hijos a patrones socialmente aceptados, los padres esperan que la escuela ocupe ese lugar. Pero las escuelas tienen dificultades para hacer efectivo un marco que establezca las relaciones entre los diferentes miembros de una institución. Cada escuela define en situación un conjunto de reglas que permitan la convivencia. Los contenidos de las normas y las metodologías de aplicación son muy heterogéneos, generalmente relacionados con el sector social que atienden y los sentidos antes presentados. Entonces también se puede mencionar la fragmentación de los sentidos normativos.

Se podría destacar, que la construcción actual de los perfiles profesionales de los inspectores y sus representaciones sobre la tarea y la escuela, no serán ajenos a esta ruptura de los sentidos compartidos, a los procesos de fragmentación social, al impacto de las reformas educativas y a la desinstitucionalización. También queremos señalar, que además de la vinculación con los procesos socioeducativos de contexto, la configuración de los perfiles del cuerpo de inspectores, es un proceso con dinámica propia y aspectos particulares a indagar. Ambas perspectivas son retomadas en el presente proyecto de investigación.

II. Antecedentes sobre el tema

Ubicándonos en la etapa de constitución del sistema educativo argentino y específicamente para la provincia de Buenos Aires, encontramos que las funciones de fiscalizar, legislar, sancionar, controlar, establecer patrones de conducta y otras regulaciones de la vida escolar, están distribuidas entre diversos agentes: el Cuerpo de Inspectores, el Director General de Escuelas, el Consejo General de Educación, y también los Consejos Escolares. En estos primeros años, la función del cuerpo de inspectores se limita a fiscalizar el desarrollo educativo en distintas zonas. Dentro de una realidad educativa heterogénea⁴ no existe una **“mirada homogénea”** de los inspectores ni tampoco una clara definición del trabajo. Los informes se ocupan, en su mayoría, de la estadística escolar y del estado de los edificios escolares, el cual no es un tema menor en este momento de la historia: casas en mal estado y piezas alquiladas son presentados como una de las carencias más notorias del sistema en construcción.

Hacia fin de siglo se produce **una normativización** de la tarea de los inspectores, inscribiéndose en el mismo sentido de otros procesos que ocurren en el sistema educativo, entre los que podemos mencionar: la uniformización de la formación docente en las escuelas normales nacionales⁵ y la limitación de atribuciones de los Consejos Escolares (1905).

⁴ Vinculada a la disparidad de los lugares de formación de los enseñantes, a sus nacionalidades, a las zonas geográficas, las escuelas a cargo de la provincia incluían todo el territorio patagónico recientemente apropiado a sus pobladores originarios, muchas veces el inspector viajero salía a los dos meses de iniciado el ciclo lectivo y volvía a fin de año. Por su parte los inspectores urbanos encuentran otras disparidades: la escuela graduada aun no existe, las clases reúnen a alumnos de distintas edades y el método mas extendido es el mutuo, en Dussel (1995), Pinkasz (1993)

⁵ Ocurrido entre 1870-1890; en Birgin, Duschatzky y Dussel (1998).

Gradualmente, la Dirección General de Escuelas de la provincia va enajenando atribuciones y funciones originariamente asignadas a los Consejos Escolares y se las va entregando al Cuerpo de Inspectores. De esta manera, se van ampliando sus funciones dentro y fuera de la escuela: evaluar el accionar de docentes y Consejos Escolares, proponer "personas honradas" para dichos puestos, investigar las causas que producen el retraso educativo y dar cuenta de ello, revisar la contabilidad, dictar Conferencias Pedagógicas para el personal escolar, entre otras. Fuera de la escuela: disertar ante la comunidad sobre temas que fomenten su desarrollo "físico, intelectual y moral"⁶.

Con la sanción del **Código para la Instrucción Primaria (1897)** siendo Francisco Berra Director General de Escuelas, se precisan las tareas del Inspector⁷ y se completa el rol con la introducción de su carácter de modelo docente, considerándose que debe hacer de maestro normal en sus visitas, dando lecciones teóricas o prácticas a los maestros cuando se observen deficiencias o errores. En este sentido, alguna de la bibliografía consultada destaca la dualidad que adquiere el rol del inspector; por un lado vigila/examina, y por otro, prescribe la práctica "correcta", atribución que lo ubica en un lugar de importancia dentro de la estructura de poder, pudiendo sancionar con el ejemplo de una conducta correcta. El Código de Berra también destaca *la moralidad* como característica fundamental de las requeridas para convertirse en inspector (Dussel, 1995).

El poder punitivo acrecentado se legitima a partir de una nueva base: la pedagogía, imponiéndose como dominante en este momento su carácter positivista y asimilado a la biología. Estos aspectos limitan tanto las posibilidades respecto de un desempeño con mayor autonomía como las de recrear las normas a través de su interpretación, en relación a otros funcionarios estatales.

Es esta legitimidad otorgada por la pedagogía la que contribuye, ya entrando en el siglo XX, a la diferenciación de los inspectores respecto de los políticos, además de la profesionalización de los cargos: se accede por concurso y se permanece más tiempo que las autoridades políticas.

Como ya se mencionó, es la posesión de ese "saber técnico" o pedagógico lo que contribuye a sostener su autonomía, saber del que son los inspectores sus representantes legítimos, más aún que los docentes.

A modo de ilustración de la afirmación anterior, señalamos los debates de la reforma a la Ley de la Educación Común en la provincia de Buenos Aires, en septiembre de 1903, oportunidad en que algunos inspectores mostraron independencia de criterio con respecto a dos puntos centrales del proyecto presentado por el gobernador y el Director General de Escuelas, Manuel B. Bahía: la reducción del ciclo escolar de 6 a 4 años y el nombramiento de maestros por la Dirección General de Escuelas y no como

⁶ Art. 22 y 29 del Reglamento de 1887, en Pineau, Pablo (1997).

⁷ Se determina que deben inspeccionar: el estado de los edificios, los muebles, el material, los instrumentos, aparatos, biblioteca, museo, sus condiciones higiénicas. Con respecto a los maestros: su estado de salud, higiene, moralidad, grado de cultura y carácter. También salud e higiene de los alumnos. Además se incluye al director, contabilidad, modo de cumplimiento de las leyes y reglamentos. Pinkasz (1993)

lo establecía la Ley de 1875 por los Consejos Escolares⁸. En este momento los políticos consideran que los inspectores deben "ajustar" su propuesta a la Pedagogía, revelando que lo "técnico" o pedagógico no comprende las grandes decisiones de la política educativa.

Por estos años, algunos inspectores intentan erigirse bajo la figura de "intelectuales pedagógicos". Esta figura de "intelectual", si bien los distancia del lugar que ocupaban los docentes, también los coloca en un lugar distinto del que se ubican en aquel momento, los integrantes de la dirigencia política (Dussel, 1995).

También se encuentran propuestas alternativas que tienen peso en el sistema educativo: el ideal del inspector como maestro de maestros, que orienta la enseñanza de modo que se considera el papel protagónico del docente⁹ y propone establecer entre ambos actores un vínculo despojado de sospecha. Desde esta perspectiva se reconoce la necesidad de hacer lugar a las diferencias más que a la uniformidad en la tarea de inspeccionar.

Este incompleto recorrido a través del pasado, nos permite rescatar la perspectiva de la historicidad en la configuración del rol. En este sentido, destacamos que ni el rol ni el perfil del inspector, estuvieron definidos de manera uniforme desde los inicios del sistema educativo. La conformación de sus rasgos específicos, se establece dentro de los procesos que constituyen al sistema educativo y sus cambios.

Estos antecedentes históricos no dejan de impactar de alguna manera en las representaciones que sobre la tarea, se construyen cotidianamente. Los escasos intentos de indagación sobre la supervisión escolar como problema teórico dan cuenta también de cierta imprecisión y ambigüedad al intentar definir la función. Estos movimientos oscilatorios también se pueden observar en la forma que ha ido tomando la denominación del rol. La bibliografía revisada para dar cuenta del estado del arte respecto del tema, señala que en las primeras reglamentaciones mencionadas se observa la preferencia por el término "inspector", situación que hacia las primeras décadas del siglo XX se empezó a reconsiderar, prefiriendo en algunos casos, utilizar la palabra "supervisión", con la intención de quitarle connotaciones más rígidas. Esto también nos ilustra sobre las diferentes tendencias que se siguieron sosteniendo con respecto a la función. Más allá de los intentos democratizadores, existió una fuerte corriente que se siguió inclinando hacia la fiscalización más coercitiva.

"En tanto bisagras de una relación cada vez más conflictiva, la historia del cuerpo de inspectores parece estar signada por este fuego cruzado entre políticos y docentes, tanto como por la burocratización de la pedagogía y por la pérdida de legitimidad de la educación como empresa estatal" (Dussel, 1995: 74)

⁸ En relación con la reducción de la escolaridad obligatoria las argumentaciones en contra se basaban en dos puntos: la población analfabeta que quedaría fuera de la escuela con la nueva ley y que los niños de 6 y 7 años irían a escuelas particulares hasta los 8, edad en que puedan iniciar la escolaridad, en Dussel (1995)

⁹ Mencionamos como ejemplos: Rosa Ziperovich, Raúl Ageno, Francisco Cabrera y durante el período radical Emilio Ogando y Francisco Jáuregui, siendo estos dos últimos quienes ocupan el cargo de Inspector General.

Hacia la década del sesenta, se puede observar una marcada preferencia por el uso del término "supervisión" al tener que hacer alusión a la función ligada al rol del "inspector". Se puede interpretar en este cambio conceptual cierto intento de evitar la asociación establecida entre la función del inspector y la función punitiva.

Asimismo, en esta época, adquieren en nuestro país fuerte influencia las ideas desarrollistas y el modelo de sociología científica que se empezaba a desarrollar con Gino Germani. Estos procesos, se asientan de alguna manera, sobre la base de un terreno antes abonado, donde convergen el marco institucional y la perspectiva regional que ofrecía la CEPAL, para el estudio y la investigación. A su vez, en el medio educativo, han servido de base interna para el proceso de difusión de las ideas del planeamiento educacional. (Suasnabar, 2004)

En la Argentina, la creación del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) en **1961**, durante el gobierno de Frondizi, no solo marcaría el momento de cristalización a nivel estatal de la estrategia del planeamiento, sino también el desarrollismo en su versión político-educativa. En este sentido, se crean organismos técnico – pedagógicos con funciones de información y estadística, diseño del currículum, tecnología educativa, perfeccionamiento docente, etc.

Volviendo nuestra mirada a la figura del inspector, podemos pensar en una pretendida resignificación de la tarea, en un marco de redireccionamiento de la política educacional. Investigaciones recientes (Legarralde, 2007) sugieren la hipótesis de un cambio de la tarea, que se percibe tensionada entre dos culturas institucionales: la técnico- pedagógica y la práctica.

Los contenidos y las formas con las que se ha caracterizado la tarea del inspector/supervisor, no dejan de ser una construcción histórica, teñida y atravesada por las consideraciones que hemos relatado más arriba, que suelen reeditarse cotidianamente en las representaciones que circulan sobre la función de los "inspectores", y sobre el lugar que ocupan en la estructura educativa provincial.

Continuando el estado del arte sobre el tema, señalamos que *Guillermina Tiramonti* (1989) hacia fines de la década del ochenta, analiza el cuerpo de inspectores y subinspectores afirmando que el mismo es el estrato más antiguo y de mayor estabilidad en el cargo de la administración educativa. La inclusión de estos actores en el cargo se realiza por concurso de antecedentes y oposición. A partir del trabajo de campo realizado, *Tiramonti* también destaca que *"si bien el estatuto del docente da la posibilidad de que se presenten al mismo profesores que reúnan suficientes antecedentes para competir con aquellos que han transitado por cargos directivos, la trayectoria más elegida y legitimada es la que se concreta a través de ir cubriendo los diferentes puestos del escalafón, vice-director, director, inspector, subinspector"* (Tiramonti, 1989: 27). De hecho, muchos inspectores reconocen a este recorrido como un requisito indispensable para el cargo que ocupan.

Por otra parte, la autora señala que en el organigrama del Ministerio de Educación el cuerpo de inspectores ocupa una posición privilegiada, por su rol de nexo entre la planificación de políticas y los ámbitos escolares en los cuales esas políticas se deben realizar. De ahí que cualquier concreción de proyectos debe contar, inevitablemente, con su mediación, a modo de "vehículos naturales" en el proceso de transmisión a la comunidad escolar.

En el mismo sentido de las afirmaciones de *Tiramonti*, investigaciones realizadas desde la perspectiva de la política educacional sobre los cambios producidos en los noventa (Rivas, 2004)¹⁰ ubican a los inspectores como uno de los extremos de la administración central¹¹ que la ponen en contacto con el sistema educativo. El ministro o máximo representante de la cartera se configura como el límite entre esta administración central y el poder político provincial. Entre ellos, existe una diversidad de actores que constituyen la burocracia educativa provincial y adquieren un poder propio en el conjunto de las relaciones que determinan las características del gobierno de la educación en cada provincia.

Con una mirada centrada en la micro política y en la cultura interna de las administraciones centrales y a partir del trabajo de campo, se delimitan una serie de **esferas o nudos de poder** que marcan el ritmo del gobierno de la educación. Entre ellas se encuentran los inspectores¹² caracterizados, como ya se ha mencionado, como una esfera con rasgos particulares, como bisagra entre el poder político y el sistema educativo. Como funcionarios de carrera docente que intervienen desde el poder central, muchas veces (y así lo ha mostrado la historia de la educación) los inspectores han contradicho y resistido las políticas del gobierno de turno, profundizando la mencionada ruptura entre la educación y la política. Pero también han padecido distintos cambios que afectaron y disminuyeron su poder relativo. Desde los años ochenta, comenzó el lento pasaje de su función de control e inspección a la de asesores y acompañantes de los procesos escolares (también Braslavsky y Tiramonti, 1990). En general, y a lo largo de los noventa, según señala *Rivas* en el trabajo citado, el **cuerpo de inspectores** sufrió una pérdida de poder, quedando sin recursos¹³, con una excesiva cantidad de escuelas a su cargo¹⁴ y sus funciones desligadas de la práctica política de la educación.

Finalizando este apartado, creemos necesario aclarar que hemos preferido seguir utilizando la palabra "inspectores" a la hora de referirnos a estos actores del sistema educativo, más allá de las consideraciones encontradas en alguna bibliografía sobre la conveniencia del cambio en la terminología, donde sugieren utilizar la denominación de "supervisores". Esta decisión se funda en el hecho de haber considerado que en la normativa vigente, este cargo se sigue denominando de esa manera, y, por otro lado, es esta terminología la que se sigue utilizando entre los mismos actores del sistema.¹⁵

¹⁰ Considera el gobierno de la educación como un escenario de disputa y confrontación, desarrollando en su análisis conocimiento sobre quiénes se disputan el poder, y también cuales son los contenidos de esa disputa.

¹¹ Esfera del Estado provincial a cargo de la regulación, planificación y control del sistema educativo

¹² Las otras mencionadas son la cúpula del ministro y su equipo de confianza, el área administrativa, las direcciones de nivel, el área de planeamiento, la dirección de Educación privada, las Juntas de Clasificación y disciplina, y los organismos regionales.

¹³ En varias provincias se trabaron las designaciones de nuevos inspectores, que junto con las jubilaciones de los ya existentes, resulta en el achicamiento del cuerpo.

¹⁴ Al respecto, se recuerdan las sucesivas transferencias de escuelas nacionales en 1978 y 1992, que aumentan y complejizan las funciones de los Estados provinciales.

¹⁵ A fines de ejemplificar la forma en que se denomina este cargo en la normativa vigente, recomendamos consultar el **Anexo Normativo** del presente informe.

III. Objetivos

- Indagar sobre los tipos de perfiles profesionales existentes en el actual cuerpo de inspectores de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Conocer el modo en que los cambios contextuales han influido en la configuración de tipos de perfiles profesionales.
- Conocer el modo en que las trayectorias laborales y formativas inciden en la configuración de los perfiles profesionales.
- Indagar respecto de un conjunto de representaciones vinculadas a los perfiles profesionales del cuerpo de inspectores.

IV. Hipótesis

Dado que el presente proyecto tiene características de indagación exploratoria, planteamos una hipótesis con sentido general, flexible y orientador. El enfoque exploratorio supone redefiniciones de este diseño, de acuerdo a la información que se va relevando y a los significados / categorías que se van construyendo. Siguiendo a *Geertz*, tanto la presente hipótesis como las dimensiones que luego mencionaremos, orientarán la indagación como supuestos e "información de fondo" para intentar comprender la cuestión antes que el tema sea directamente analizado. Formuladas al iniciar el análisis, incorporan conceptos previamente desarrollados, movilizandolos hipótesis ya formuladas, moviéndose paralelamente a producciones aportadas por otras investigaciones.

Con estas consideraciones, nuestra hipótesis sería:

El cuerpo de inspectores de la DGCyE presenta diferentes tipos de perfiles profesionales que se pueden vincular: por un lado, a los procesos ocurridos en los últimos años: reforma del sistema educativo, reestructuraciones vinculadas a la transferencia de escuelas, fragmentación de los sentidos comunes compartidos, fragmentación social y educativa. Y por otro, a las diversas trayectorias laborales y formativas, y a los saberes en ellas implicados.

V. Orientaciones metodológicas

En el trabajo de indagación nos proponemos combinar aspectos cuantitativos y cualitativos, adoptando el punto de vista que cada forma de datos aporta información diferente. La información cuantitativa, si bien difiere en su contenido de aquello que busca relevar el aspecto cualitativo de una investigación, no deja de ser necesaria para poder interpretar este aspecto. Esta complementariedad ha sido llamada *estrategia de la Triangulación*.

La información cuantitativa relevada nos dará cuenta de la magnitud y distribución de ciertas variables, mostrándonos una mirada inicial, general y panorámica, sobre el tema. Por otro lado, los aspectos cualitativos nos acercarán a la perspectiva del actor, de su propia realidad, permitiéndonos elaborar "tramas de significación" sobre la realidad indagada.

Proponemos entonces, recolectar información **cuantitativa** en la Dirección de Inspección General de la Provincia de Buenos Aires, respecto de: cuántos son los inspectores en la provincia, sus diversos niveles, funciones y su distribución en las regiones educativas. Otros datos que se vinculan al perfil profesional son: sexo, edad, antigüedad. Con esta información se producirá una base de datos básicos sobre los inspectores.

Desde lo **cualitativo** planteamos las siguientes tareas:

→ Análisis bibliográfico y documental:

- profundizar en la indagación bibliográfica sobre trabajos históricos en relación al tema, como así también en investigaciones recientes.
- revisar el marco normativo que define las funciones del supervisor: la resolución 41/95 del Consejo Federal de Cultura y Educación; las resoluciones 300/05 y 473/05 de la Provincia de Buenos Aires.¹⁶

→ Para conocer la perspectiva de los miembros del cuerpo de inspectores de la provincia de Buenos Aires, hemos optado por la técnica de la entrevista, y, dentro de esta técnica, más específicamente la que se conoce como "*historia de vida*", dado que representa una modalidad particular de la misma. La *entrevista*, enfocada como una situación de comunicación con los actores, posibilita conocer la perspectiva del individuo sobre sí mismo como parte de un colectivo y también reinterpretando y elaborando relatos sobre el pasado. La *historia de vida* focaliza una vuelta al pasado, un recorrido que permite recuperar la experiencia del sujeto mediatizando lo social. Permite relacionar la historia individual con las historias colectivas y las estructuras sociales.

La opción por esta metodología, de alguna manera nos ubica frente a una postura epistemológica con respecto a la investigación social. En el recorrido de las diferentes corrientes metodológicas, se pueden dar cuenta de diversas "objeciones" al uso de esta técnica. Ha sido muy común encontrar concepciones que hacían referencia a la dificultosa tarea de extraer conclusiones o aceptar posibles resultados, a partir de la lectura de los relatos de vida, que trascendieran la mera anécdota individual. La preocupación por la cuantificación, con la que muchos investigadores sociales nos hemos formado, dejaba la sensación de que, lo que se decía en los testimonios, era insuficiente. Para resolver esta cuestión era necesario trasponer los límites de aquellos paradigmas, por entonces dominantes, que agotaban toda posible generalización en los cánones de la estadística. Para llegar a esta conclusión ha sido necesario producir justificaciones teóricas que habilitasen el respaldo de las generalizaciones usando otras reglas.

¹⁶ Los avances realizados en este sentido, han sido presentados en el Anexo Normativo que acompaña el presente informe.

Una manera de argumentar estas observaciones, ha estado vinculada con la idea de que en toda posible generalización de un testimonio individual está presente la necesidad de resolver el famoso problema de la relación entre individuo y sociedad. La conocida frase en la que *Marx* definió al individuo como “*un conjunto de relaciones sociales*” podría resumir la clave para iniciar el tratamiento de esa cuestión.

A su vez, también rescatamos un aspecto propio de este tipo de análisis: a través de la evidencia de la naturaleza intrínseca de la historia de vida, se reintroduce la dimensión del tiempo en la investigación sociológica: el ciclo de vida, la movilidad social o “la tradición y el cambio” ya no pueden ser detenidos artificialmente ni desarmados mecánicamente, sino que tienen que ser analizados como son, en crecimiento y decadencia perpetuos, al menos a lo largo de la vida de una generación. En este sentido, citamos la importancia que, por ejemplo, para los primeros grandes teóricos de la sociología (*Marx* y *Comte*, *Weber* y *Durkheim*) tenía la idea de que el presente formaba parte de la historia. Así, la historia de vida, a diferencia de la encuesta de masas, nos ofrece un método que entraña esta preocupación original.

Reivindicado también por una corriente de investigaciones históricas, el método de la historia de vida se relaciona de una manera muy cercana con el tipo de contribución que, para algunos historiadores, conlleva la experiencia de la entrevista, la cual ha hecho visible que la historia oral podía aportar, no solo más fragmentos de información, sino enteras perspectivas nuevas.

Las entrevistas estarán orientadas inicialmente por las dimensiones que presentamos a continuación:

- perfil profesional
- trayectoria laboral
- trayectoria formativa
- representaciones de la tarea
- representaciones de la escuela
- representaciones de lo local

Las historias de vida aportarán datos para la elaboración de las trayectorias entendidas como sucesos de interés en la vida profesional de la persona, proceso en donde también interviene la trama de relaciones que han ido configurando y caracterizando el transcurrir de cada relato. El equipo de investigación podrá elaborar otras dimensiones para la indagación a partir de temas o cuestiones “emergentes”, que puedan surgir durante la realización de las entrevistas. Las reuniones e informes parciales de avance se convertirán en las instancias utilizadas para estas revisiones. Respecto a la determinación de la muestra y los entrevistados, se propone adoptar el criterio de *muestreo teórico*, continuándose las entrevistas hasta llegar a una “saturación de sentido”.

La estructura actual del cuerpo de inspectores nos puede indicar estratos en la muestra:

- Inspector general
- Inspectores Regionales (son 50: 25 de gestión estatal y 25 de gestión privada)
- Inspectores Distritales (135)
- Inspectores de Enseñanza de todos los Niveles y Modalidades.

Asimismo, el nivel de ubicación geográfico es otro criterio a tener en cuenta para seleccionar los entrevistados: conurbano, interior de la provincia (norte, sur, centro, oeste).

En una segunda etapa, el análisis comparativo de las entrevistas intentará producir categorías conceptuales o teóricas a partir de las dimensiones planteadas y/o reelaboradas.

→ Indagar sobre los espacios de formación que la DGCyE ofrece a los inspectores: los Seminarios de Posgrado para inspectores jefe regionales de la Universidad Pedagógica y el Seminario de Formación para inspectores regionales e inspectores distritales de la Dirección de Inspección General.

VI. Dimensiones

Perfil profesional: Conjunto de rasgos particulares que caracterizan al inspector, quien en virtud de la especialización de sus tareas en el sistema educativo y su conocimiento experto, obtiene la posibilidad de permanecer en sus funciones dentro de la administración central. Este aspecto habilita la consideración de su posición profesional.

Trayectoria laboral: recorrido realizado tanto por espacios laborales no pertenecientes al sistema educativo como por diversas funciones, instituciones y lugares del mismo, incluyendo tanto lo previo como lo posterior a la función de supervisión.

Trayectoria formativa: recorrido realizado por diversas instancias y espacios de formación, vinculados o no a la especialización requerida por la función de supervisión.

Proponemos también algunas dimensiones referidas a las *representaciones*. Partimos de la noción que las representaciones corresponden al orden de lo imaginario, en cuanto son imágenes que condensan significados y se constituyen en sistemas de referencia que permiten interpretar y clasificar. La construcción de representaciones es una actividad cognitiva que se transforma en estrategias productoras de sentido. Este proceso de representación es eminentemente simbólico, en el sentido que no son sólo productos mentales sino que son construcciones simbólicas que se crean y

recrean en el curso de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales.

Representaciones de la tarea: sentidos, criterios y orientaciones para la acción que se construyen cotidianamente en el quehacer de la inspección. Constituye un saber vinculado a lo empírico, que puede estar tensionado o no con los saberes específicos aportados en la formación. Estas representaciones impactan en el "proyecto de supervisión".

Representaciones de la escuela: visiones respecto de los sentidos presentes y pasados de la institución, de su funcionamiento, de sus resultados; imágenes de la escuela proyectada, deseada o ideal.

Representaciones de lo local: Conocimiento de la trama de relaciones entre diversos actores del espacio local (vecinos, autoridades políticas, otras instituciones educativas y culturales), incluyendo los conflictos que emergen de la misma. El mismo es relevado y elaborado por los inspectores en su tarea.

SEGUNDA PARTE: Primer acercamiento a las historias...

Se han realizado hasta el momento un conjunto de 23 entrevistas a inspectores jefe regionales y distritales, durante dos meses de trabajo de campo. Las mismas fueron concertadas en su mayoría en la ciudad de La Plata, durante viajes que realizaron los inspectores por cuestiones propias de la gestión o para los Seminarios de la Universidad Pedagógica. Un número menor se concretó en las sedes regionales y distritales.

Los cargos de inspector jefe distrital y regional, en tanto sus alcances actuales, son de creación reciente, parte integrante de una reforma organizativa mayor de la DGCyE (Res.300, 25 de enero de 2005) que modifica, entre otros aspectos de la estructura orgánico - funcional, la inspección en la provincia (Res. 473, 21 de febrero de 2005). Previo a estos cambios, ya se había reformado la regionalización educativa: las 16 regiones existentes hasta ese momento se convierten en 25 regiones, con la finalidad de asegurar la eficacia y eficiencia en la gestión (Res.6017, 29 de diciembre de 2003).

En este sentido, nos parece pertinente citar un par de párrafos que surgen de la Resolución 473/05, en donde se pueden observar algunos indicios del "cambio de mirada" buscado en la nueva función supervisiva. Esta nueva conceptualización de la función, pareciera buscar cierto matiz integrador en la gestión educativa territorial, creando en los "nuevos jefes" la responsabilidad de tener bajo su mirada, "todas" las modalidades de enseñanza, más allá de la rama de origen:

Que, a partir del 1° de enero de 2004, se establece que - a los efectos de una administración eficaz y eficiente del Sistema Educativo Bonaerense - la

Provincia se compone de veinticinco (25) Regiones Educativas (Resolución N° 6017/03, artículo 1°), cuya composición distrital es la contenida en su Anexo (Resolución N° 6017/03, artículo 2°, y su modificatoria n° 849/04);

Que, en consecuencia, resulta necesario conferir operatividad a dicha estructura, orientada a responder eficaz y eficientemente a las necesidades del servicio público que determinaron su aprobación;

Que se impone realizar enfoques integradores que superen toda fragmentación del sistema, para lo cual es necesario encontrar el equilibrio entre dos reconocimientos: el de la especificidad de niveles y modalidades y el de la unidad del proceso y del sujeto educando;

Que, a partir de dicho reconocimiento se debe organizar el gobierno y la administración del sistema en los distintos niveles de conducción y supervisión y trabajar profundamente en un cambio de cultura institucional que tienda a ubicarse en otro paradigma: el que pone el eje en el aprendizaje de los alumnos y en los procesos de formación integral en el contexto social del que forman parte;

Que la multiplicidad de miradas frente al hecho educativo conlleva, en forma inevitable, la diversidad de interpretaciones y enfoques, que es necesario conjugar en una instancia de conducción que gobierne la heterogeneidad en forma inmediata, eficaz y eficiente para que las decisiones que se tomen tengan un impacto en el día a día de cada establecimiento escolar;

Que resulta necesario dotar a la Subsecretaría de Educación de un órgano dedicado con exclusividad a la transmisión de las decisiones, al seguimiento de su implementación y a una atención más directa de las demandas pedagógicas de los servicios educativos y que en consecuencia canalizará la línea de supervisión única de inspectores jefes;

Que, a tal fin, esta gestión educativa resuelve crear la Dirección de Inspección General, y designar Inspectores Jefe para cada Región Educativa e Inspector Jefe para cada uno de los distritos que las constituyen (Resolución N° 300/05);¹⁷

Con estas consideraciones, hemos notado que en las instancias de realización de las entrevistas, el señalamiento de la transición entre los dos esquemas de inspección, ha sido recurrente. En el anterior esquema, la supervisión dependía de las Ramas, cada una tenía sus propios inspectores, jefes distritales y regionales quienes supervisaban los aspectos de su incumbencia. La modificación instala una estructura de inspección en la que los inspectores de Enseñanza trabajan coordinados por un único jefe distrital, quien está coordinado, junto con los otros jefes distritales, por un único jefe regional. Todos los jefes regionales son coordinados por el Inspector General de la Provincia de Buenos Aires.

Con referencia a esto, hemos observado que, en la mayoría de los relatos, este cambio de estructura ocupa un lugar más que destacable, aspecto que interviene, a

¹⁷ Parte de la Resolución N° 473 del 21/02/05

la hora del análisis, en la caracterización del nuevo rol emergente. De alguna manera, esta situación nos coloca frente a sujetos pasibles de ser entrevistados, pero que, de hecho, y en función a la nueva estructura, cuentan con una experiencia en el cargo de jefe regional y/o jefe distrital (con las características y alcances que se consideran actualmente), relativamente corta, debido a la reciente creación de los mismos.

Presentaremos entonces las categorías y significados que se pudieron formular hasta el momento, a través del análisis de las entrevistas realizadas. Es necesario reiterar que tanto el proceso de realización de entrevistas como su análisis, está en sus comienzos, lo que acentúa el carácter provisorio de las consideraciones realizadas.

I. Sobre las representaciones

Nos habíamos propuesto indagar dimensiones referidas a las representaciones, entendidas como aquellas imágenes que condensan significados y se constituyen en sistemas de referencia que permiten interpretar y clasificar. La construcción de representaciones es una actividad cognitiva, en tanto imagen perceptual de un fenómeno en la que se fusionan percepto y concepto. Las estrategias cognitivas producen el sentido de los objetos del mundo social más allá de los atributos visibles. Este proceso de representación es eminentemente simbólico. Según *Moscovici* las representaciones sociales no son sólo productos mentales sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales. Son definidas como maneras específicas de entender y comunicar la realidad e influyen a la vez que son determinadas por las personas a través de sus interacciones.

Siguiendo a *Moscovici*, estas formas de pensar y crear la realidad social estarían así, constituidas por elementos de carácter simbólico, ya que no son sólo formas de adquirir y reproducir el conocimiento, sino que tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social. Su finalidad sería la de transformar lo desconocido en algo familiar.

En este sentido, parte de nuestros fundamentos metodológicos, han estado orientados, desde el comienzo de esta investigación, a intentar analizar la forma de construcción de perfiles y trayectorias. Hemos considerado necesario entonces, buscar un camino para explicar la manera en que se construyen las representaciones individuales y colectivas que organizan e impulsan la tarea de los inspectores. Esas representaciones nos permitirían discernir, a la vez, la forma en que los actores se representaron sus relaciones con el mundo circundante y las vías por las que llegaron a constituirse en inspectores.

Retomando lo planteado por *Denise Jodelet*, encontramos que en su texto sobre *Las representaciones sociales* afirma:

Generalmente se reconoce que las representaciones sociales, en tanto sistemas de interpretación que regulan nuestra relación con el mundo y con los otros, orientan y organizan las conductas y la comunicación social. De la misma manera, intervienen en procesos tan distintos como la difusión y asimilación de

conocimientos, el desarrollo individual y colectivo, la definición de las identidades personales y sociales, la expresión de los grupos y las transformaciones sociales.

En tanto fenómenos cognitivos, reúnen la pertenencia social de los individuos con sus implicaciones afectivas y normativas, con la interiorización de experiencias, de prácticas, de modelos de conducta y de pensamiento socialmente inculcados y transmitidos por la comunicación social a la que están ligados. De esta manera, su estudio constituye una contribución decisiva a la comprensión de la vida mental individual y colectiva. Desde este punto de vista, las representaciones sociales son tratadas a la vez como el producto y el proceso de una actividad de elaboración psicológica y social de esa realidad. Es decir, que uno se interesa por una modalidad de pensamiento, bajo su aspecto constituyente—el proceso— y bajo su aspecto constituido —el producto o contenido. Modalidad de pensamiento que obtiene su especificidad de su carácter social (Jodelet, 1989: 37).

De esta manera, la investigación pretende reconstruir aquellas representaciones que organizaron e intervinieron el recorrido laboral y formativo de los inspectores. La apuesta en juego fue que las historias de vida contribuirán de manera clave en esa reconstrucción.

Según los estudios de *H. Saltalamacchia* (1992) con respecto al uso de la historia de vida en la investigación social, coincidimos en retomar la importancia de *lo simbólico* en la estructuración de la conducta humana, dado que ha sido un aspecto reconocido por muchos y desde hace tiempo.

Siguiendo parte del recorrido conceptual que realiza este autor, tenemos que ya desde la tradición cristiana se reconoce en los hechos, que la legalidad de la lengua interviene, junto con otras leyes y lenguajes del mundo material, en la propia edificación de lo humano; siendo a la vez estructurante de la acción y estructurada por ella, en un permanente intercambio (Lee Whoff, 1841). Si aceptamos esos supuestos es necesario también reconocer que, estar en el interior del mundo simbólico, es inescindible de la participación en el orden que regula las construcciones lingüísticas. Dicho orden (que se suma a otros ordenamientos que regulan la vida social) estructura las conductas al menos por dos vías: 1) fijando los límites de lo real perceptible y 2) determinando las leyes que es necesario acatar para formar parte de esa realidad.

La lengua puede ser vista desde una doble perspectiva. Por un lado, es el lugar en el que se van acumulando las riquezas de toda una experiencia social (Sapir, 1912). Por otro, es el límite que todos tenemos para lograr una más o menos directa comprensión de lo real

La lengua es el medio y el lugar donde se producen y acumulan los conocimientos. Pero el conocimiento no es deglución sino representación. En esas representaciones cognitivas, el objeto está presente, pero es sometido a una serie de selecciones, torsiones y agregados. Todas esas conversiones hacen del conocimiento algo diferente de la perfecta identidad entre objeto y sujeto.

En esta línea de pensamiento, el autor está sosteniendo que, si bien es cierto que para cualquier humano, lo que previamente no ha sido simbolizado simplemente no

se ve, también sería acertado pensar que esa visión siempre será una reproducción parcial y parcialmente ficticia del objeto. Y esto vale tanto para las historias individuales como para las colectivas.

Es necesario recordar, entonces, que la producción activa de representaciones cognitivas ocurre tanto en el nivel individual como en el social; ya que si es individual el propio acto de conocer, no tienen el mismo carácter los instrumentos técnicos y conceptuales que cada individuo pone en acto en el proceso de conocimiento; y tampoco son puramente individuales los objetivos finales de dicho proceso. Tanto las representaciones previamente existentes (que se manifiestan en los conceptos y actitudes de cada persona), como las técnicas que hacen posible ese conocimiento, son producto de una larga experiencia y acumulación social hechas por grupos de diferente extensión e intercomunicación. Al mismo tiempo, la presencia permanente de tales representaciones ocurre en un campo de interacciones en el que la intercomunicación únicamente es posible si se construye un universo simbólico común.

Retomando el análisis de las representaciones, en relación con las observaciones parciales realizadas hasta el momento, y en función a los sujetos entrevistados, hemos encontrado que no todos los relatos analizados coinciden en los modos que se representaban el rol, previamente a convertirse en inspectores. Estos modos difieren, encontrando que algunos manifiestan imágenes en un sentido negativo, que incluye tanto el personaje controlador y fiscalizador, que en algún caso llega a ser atemorizante, como también el inspector simplemente lejano y distante que no se vincula demasiado con los docentes.

Algunos de los inspectores que han pasado por la experiencia de ocupar cargos directivos, señalan cierta parcialidad en la mirada al describir la forma de abordaje de la tarea que tenían los inspectores que visitaban las escuelas en ese momento.

Pero, no obstante esto, se ha podido identificar que rescatan también otra imagen previa relacionada a la del inspector que acompaña a los otros actores educativos en la tarea pedagógica, ocupando para algunos, el lugar de referentes y hasta "impulsores" en su posible proyección como inspectores.

Una de las primeras observaciones que surge de los relatos, es que, en la mayoría de ellos, está presente la idea u objetivo general de poder intervenir para mejorar situaciones que muchas veces han formado parte de su experiencia docente o directiva. El hecho de haber pasado, en algunos casos, por determinadas situaciones donde quien tenía que resolver no siempre lo hacía de la mejor manera, ha funcionado como uno de los factores impulsores de la posibilidad de empezar a pensarse como inspectores, y seguir colaborando con el sistema educativo, pero desde otro lugar. Quizás esta idea del cambio de lugar, de alguna manera también, está influenciada por la representación que de ese lugar se tenía, al ser concebido como un espacio de poder para resolver conflictos. Asimismo, intervienen aquí algunos aspectos de índole más subjetiva, que se relacionan con las características actitudinales que consideran esenciales para poder llevar a cabo la tarea. Nos referimos a la mirada sobre sí mismos como personas con voluntad de generar y gestionar cambios necesarios, ya sea en el ámbito estrictamente educativo, como en

lo relacionado a diferentes actividades con repercusión e impacto territorial. En las entrevistas se manifiesta cierta consideración respecto de sí mismos como personas con características y motivaciones especiales, que aún desde el lugar de docentes o directivos, ya mostraban, según sus relatos, indicios de estas “capacidades de gestión”.

Aquellas imágenes de lo que era o implicaba “ser inspector” intervienen fuertemente en la representación que se ha construido de la tarea. Se percibe de modo muy presente la imagen de este lugar como un espacio de poder vital para gestionar o articular cambios. Dentro de esta idea general, cada entrevistado agrega sus significados particulares: *“mejorar el funcionamiento de los establecimientos”, “hacer algo para la gente”, “poder ser un agente promotor de mejoras”, “un lugar desde donde ayudar al director, que es la cabeza de la institución”, “un lugar para transformar las prácticas educativas que circulan por las escuelas”.*

Este proceso que los lleva al lugar de la inspección también presenta características diferentes, según los relatos analizados. Para algunos ha constituido un proyecto sostenible, de alguna manera delineado por una trayectoria previa; para otros ha resultado una circunstancia hacia la que se ven estimulados por otros actores educativos que en muchos casos son “inspectores – referentes”.

A. Representaciones de la tarea

Podemos proponer, hasta ahora, dos modos diferenciables en la representación de la tarea de supervisión, que pueden reconstruirse a través del discurso de los entrevistados. En este sentido, proponemos los siguientes tipos de representación:

A. 1) Representación del propio trabajo de inspección en un sentido centralmente pedagógico.

Algunos inspectores sin desconocer otros sentidos del trabajo de supervisión como jefe, ya sea distrital o regional, destacan lo pedagógico como el eje de sus preocupaciones, inquietudes, intereses, presente en sus motivaciones, tanto en su trabajo docente como en su tarea de inspectores areales, realizados anteriormente, en el transcurso de su carrera. Para ilustrar, transcribimos palabras de una inspectora:

“...digamos lo que a mí me gustaba del rol de inspectora era la capacitación, ése fue mi interés, no fiscalizar, no supervisar, sino la capacitación de los directivos que a su vez se trasladara a los docentes y poder modificar las prácticas áulicas... estaba parada y estoy parada en ese rol al día de hoy, a mí parece que es el único rol... digamos... nosotros como inspectores yo siempre le digo a los inspectores que llegan nuevos y todo lo demás, yo superviso, no controlo, para mí hay una gran diferencia entre la supervisión y el control, puedo hacer un control de gestión o un control pedagógico, entonces lo que yo intento que el inspector tenga autonomía, focalice en la función pedagógica...”

Hemos encontrado manifestaciones de un fuerte interés por temáticas curriculares y didácticas, que buscan instalar como puntos centrales de los análisis, proyectos, capacitación y debates que se dan en los equipos de

inspectores con los que trabajan. La trayectoria docente de los inspectores que podríamos ubicar en este tipo de representación revela experiencias de experimentación didáctica y a veces, pioneras experiencias de estudio e innovación didáctica.

Están presentes, en este tipo de representaciones, otros sentidos vinculados con lo político, en sus diversas formas: disputas de poder entre actores locales que los ubica como árbitros de las mismas, el poder de decisión territorial que se genera a partir de la nueva estructura de inspección, la circulación de información y el poder, etc. Pero, en la representación que configuran desde su discurso, lo pedagógico envuelve todas las acciones, estrategias y proyectos que impulsen como jefes distritales, siendo el alumno el destinatario principal de sus esfuerzos y sus aprendizajes, lo que da sentido último a su tarea.

Una imagen del docente cercana a lo misional se asocia, aunque no exclusivamente (ya que también está presente en las otras representaciones con un matiz atenuado) con los "inspectores – pedagogos ", donde la centralidad de la vocación y el esfuerzo en la tarea en oposición a la perspectiva del docente como trabajador (a veces adjudicada a la prédica gremial) son puntos recurrentes del discurso. También aquí se puede señalar la pasión por la enseñanza que se ha experimentado en los años de ejercicio docente, sentimiento que aún se conserva (y a veces se añora), como otro aspecto que se enfatiza especialmente en estos modos de simbolizar y pensar la tarea.

A. 2). Representación del propio trabajo de inspector enfocada hacia lo político

Incorporamos el término "política" para esta categoría, tomando para su definición los conceptos clásicos elaborados por *Max Weber*, quien propone entender por *política*, en primer lugar, la dirección o la influencia en la dirección del Estado. También asigna a la *política* el significado vinculado con la aspiración a participar en el poder o a influir en la distribución del poder entre los distintos Estados o, dentro de un mismo Estado, entre los distintos grupos de hombres que lo componen (*Weber, Max; La política como vocación en "El político y el científico", Alianza, Madrid, 1967*)

Retomando lo planteado por *Axel Rivas* (2004), podemos pensar que los inspectores se visualizan o se ubican a sí mismos, dentro de las esferas o nudos de poder. Según este autor, marcan el ritmo del gobierno de la educación.¹⁸

Dentro de este tipo de representación se encuentran matices que se orientarían hacia los dos sentidos diferentes de lo político ya mencionados.

A. 2. 1) Representación de la tarea como una práctica política realizada por agentes o funcionarios del poder central en el territorio con poder de decisión.

¹⁸ También podemos articular aquí lo analizado por *M. Weber*, al pensar en la administración burocrática propia de las dominaciones legadas, como la forma más racional de ejercer una dominación con funcionarios profesionales y especializados. Esta administración domina gracias al saber, siendo este su carácter racional fundamental y específico. (*Weber, Max, Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva, Fondo de Cultura Económica, México, 1996*)

Se refiere al trabajo de inspección como una acción de enlace, mediación, también comparado con un puente, entre el nivel central y lo local, que gestiona la política educativa en el territorio, pero también reconociendo el margen de decisión que queda reservado al jefe distrital/regional, impulsa proyectos a partir de las necesidades de la región. Se configura la tarea del inspector como la articulación entre el proyecto de supervisión territorial con el Plan educativo 2004- 2007. Es recurrente el significado que el plan educativo provincial conlleva para poder implementar la política educativa en el territorio, muchos rescatan esta imagen de percibir un horizonte común, *"tirar parejo"* hacia las mismas metas.

Tomamos palabras de una entrevistada para ejemplificar:

"...justamente somos aquellos enlaces necesarios que tiene que haber entre la política educativa en donde se generan los grandes lineamientos y el territorio, de arriba hacia abajo como de abajo hacia arriba, un relevador de demandas, inquietudes, necesidades, de las bases, del territorio, de la trinchera como yo digo, para esto, para esta necesidad y ver si uno puede gestionar para la mejora por lo menos dentro del territorio que a uno le ha tocado conducir con responsabilidad, no?..."

Se pueden señalar otros significados que se configuran en esta representación: considerar la propia gestión como una posibilidad de trabajar por la equidad. En algún caso se menciona como tarea reparadora de la situación de desigualdad instalada en los noventa en el sistema educativo; en otro caso se manifiesta la preocupación por las desigualdades territoriales (entendida como diferentes ofertas educativas: en algunos distritos más completa y diversa que en otros). Quienes incorporan este aspecto de la tarea lo consideran innovador.

A. 2. 2) Representación de la tarea como una práctica política inscrita explícitamente en concepciones ideológicas orientadas hacia una transformación

Se hace referencia a la tarea de inspección en sus sentidos políticos, tomando centralidad los proyectos de cambio que se pueden impulsar desde el lugar de jefe regional/distrital.

A modo de ilustración, presentamos a continuación palabras de un inspector regional:

"...(busco personas que puedan acompañarme) convencidas acerca de los niveles no de política partidaria, sí de política educativa, de concepciones ideológicas firmes, educación popular, de la educación del que menos tiene..."

También se asumen vinculados a ideas transformadoras en su historia personal y trayectoria laboral. Pueden haber recorrido experiencias de militancia gremial o padecido persecución ideológica durante la última dictadura militar. Su compromiso con el trabajo docente y la tarea de supervisión se afirma tanto desde una perspectiva político- militante como vocacional, que reivindica principios éticos y considera la honestidad y la lealtad como valores a sostener en la trayectoria que continúan. En algún momento durante su recorrido profesional,

han gestado acuerdos entre actores políticos, educativos, gremiales frente a conflictos puntuales.

Su mirada respecto de la tarea enfatiza la lectura política de las circunstancias y situaciones, incluyendo diversas problematizaciones y reflexiones respecto del poder¹⁹: las formas de operar de los actores políticos que lo concentran, las modalidades de decisión de los actores políticos que incluyen o excluyen de la participación a otros actores, los obstáculos para construir espacios de participación y decisión territorial vinculados a la concepción verticalista y jerarquizada predominante en nuestra cultura política.

Algunos sentidos emergentes recorren todas las representaciones, como es el caso del significado de *lo público*, específicamente mencionado por algunos supervisores de gestión estatal (al menos en los relatos analizados hasta el momento), quienes refieren al espacio público pensándolo como la escuela de todos (“de mis hijos y de los hijos de los otros”), que no pertenece a nadie en particular ni tampoco a sus directores. En este sentido se visualizan como funcionarios que resguardan ese espacio.

Suelen aparecer en los relatos, algunos aspectos vinculados a la tensión que muchas veces existe entre la gestión pública y la privada. Más allá de las particularidades, es interesante observar cómo estas tensiones se manifiestan tanto en los inspectores de gestión privada como de gestión estatal. Algunos inspectores de gestión privada dan cuenta de las percepciones que sobre estas tensiones circulan, viéndose en la necesidad de aclarar en reiteradas oportunidades, que ellos también son funcionarios del Estado, con la diferencia que les ha tocado supervisar la gestión privada de las instituciones educativas. A modo de ejemplo, citamos las palabras de una inspectora de gestión privada:

“...Porque constituir minoría es muy trabajoso, formar parte de la minoría es muy trabajoso... y sobre todo, formar parte... todavía hoy es algo difícil de instalar que el inspector que trabaja en la gestión privada, supervisa la gestión privada, es un agente del Estado... o sea, para el imaginario colectivo, nosotros somos inspectores del privado y nos pagan los colegios...”

“...pero, me parece que es complejo... no es de rama, es complejo, y es lo que representa cada uno y cada quien... es lo que representa la gestión privada en el interior, en el conurbano, en la Capital Federal... lo que representa lo “privado”... lo que han representado las congregaciones o los laicos en determinados lugares, en estas comunidades tan idiosincrásicas, no? Donde también hay historias de privilegio, historias de inequidad y de mucha equidad...”

¹⁹ Nos parece oportuno recurrir aquí al clásico par de conceptos *poder/dominación* formulados por Weber: “Poder significa la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aún contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad”. Según este autor, el concepto de *poder* es sociológicamente amorfo y el concepto de *dominación* resulta más preciso: “...la probabilidad de encontrar obediencia para un mandato de determinado contenido entre personas dadas...” También considera que toda dominación procura despertar y fomentar la creencia en su “legitimidad” –comillas en el original-, estableciendo entonces tres tipos puros de dominación legítima: la dominación legal con administración burocrática, la dominación carismática y la dominación tradicional. (Weber, op.cit.)

En palabras de otra inspectora:

"...el inspector siempre es un inspector de estatal, que tiene a su cargo la supervisión de la gestión privada. Yo dependo del Director Provincial de Inspección General y también del Director Provincial de Gestión Privada. Tengo bien claro que a mi cargo accedí por concurso, como pasa con los cargos jerárquicos de gestión estatal, y voy en un contralor, lo que tengo a cargo es la supervisión de la gestión privada..."

"...Creo que es muy difícil para los inspectores que supervisamos la gestión privada, porque no podemos realmente trabajar en una verdadera integración de las dos gestiones, y mas allá de lo personal y más allá de la empatía o no que podamos tener con las otras partes, con las otras personas... creo que las concepciones muchas veces en el interior, hay como imaginarios que no se pueden romper, imaginarios que están muy alejados de la realidad... por ejemplo, creen que al inspector lo nombra el representante legal..."

Otra de las imágenes que suele circular muy fuertemente entre los relatos de los inspectores, independientemente de la gestión que supervise, es aquella que los sitúa en el lugar de "mediadores en conflictos" ya sean vinculares o entre instituciones, imagen muy próxima a aquella otra imagen, vinculada a la del "inspector bombero" que acude frente a los problemas críticos y emergencias que surgen en las escuelas. Estos significados parecen presentarse como características que la realidad impone a la tarea.

En virtud de los tipos de representaciones que señalamos al principio de este apartado, podemos también identificar otros significados sostenidos por algunos inspectores. Estos enfatizan la pérdida de ciertos valores en los tiempos actuales. En particular, la valoración de la cultura del trabajo, del esfuerzo y de los deseos de superación, de la preocupación de las familias por sus hijos, de la conexión con el otro. Muchos de ellos siguen considerando que es fundamental el lugar de la escuela para recuperar estos valores, que también deben contribuir en el nivel vincular entre jóvenes y familias.

B) Representaciones de lo local.

Teniendo en cuenta las características que a nivel territorial participan en la configuración de la tarea del inspector, nos ha parecido interesante indagar también la forma en que aparecen reflejadas en los relatos, las representaciones construidas con respecto a los actores locales con los cuales los inspectores se suelen relacionar.

Entendemos que las formas en que estos actores y estas vinculaciones son concebidas, impactan fuertemente en la tarea a desarrollar por el inspector. En este sentido, y en función a los relatos analizados hasta el momento, nos parece adecuado en principio, dar cuenta de los actores identificados, para posteriormente, en una próxima etapa, avanzar hacia una más profunda conceptualización de las representaciones que se observan.

Entonces, respecto de los actores locales con los que se genera vinculación en la gestión territorial, hemos podido identificar:

- Algunas miradas que revelan los entrevistados respecto de lo local, son “distantes”, ya que no manifiestan vinculaciones importantes con actores locales. Algunos señalan que, en caso de existir, éstas son más bien protocolares o formales.
- Otras miradas revelan una gran vinculación e interacción frecuente con diversos actores locales, a través de proyectos, estrategias y acciones que los involucran o que se construyen en el marco de diversos acuerdos. Hacen referencia, entre otros, a: actores políticos (intendentes, legisladores de origen local); actores educativos (Secretaría de Inspección, Consejos Escolares, autoridades de instituciones educativas), actores económicos (empresas o Cámaras Empresariales, Cámaras de Comercio); ONGs; actores sindicales (gremios docentes como FEB, SUTEBA; y no docentes, como UOCRA, SMATA); medios de comunicación. En este punto, a veces, se reconocen las tensiones y conflictos que implica este tipo de vinculaciones, que en algunos distritos llega a visualizarse como muy problemática.

II. Sobre la configuración del perfil profesional

Retomando lo planteado en la primera parte del presente informe, creemos necesario intentar dar cuenta de la forma en que se ha ido configurando el *perfil profesional* de los inspectores de la provincia. En este sentido, recuperamos este aspecto que habilita a considerarlos en su posición profesional, en tanto la especialización que han adquirido en sus tareas dentro del sistema educativo, como así también, en lo vinculado al manejo de un conocimiento experto en cuanto a la función.

Nos ha parecido un tema a destacar en este apartado, los *aspectos subjetivos* que también participan en la configuración de ese perfil.

A. Aspectos subjetivos del perfil

Algunos entrevistados esbozan en su discurso rasgos que consideran como parte del *perfil subjetivo* requerido para sostener el trabajo de supervisar y que además, permite construir autoridad legítima como jefes. Entre los rasgos referidos mencionan la capacidad para realizar esfuerzos, enfrentarse a los conflictos como desafíos y no decaer frente a circunstancias adversas. La idea del *desafío* es recurrente y adopta varios matices. Se refieren tanto a los desafíos del trabajo como al reto que representa articular la vida privada y familiar con un trabajo exigente en cuanto a horarios y responsabilidad. En general se pone énfasis en la actitud que permite convertir un problema en un desafío, como una *“capacidad de posicionarse más abiertamente frente a la vida”*. En algunos relatos se puede observar cierta atracción o preferencia por estas circunstancias y actividades que implican estar en permanente movimiento y desagrado frente a las situaciones monótonas o rutinarias.²⁰ Otras características mencionadas

²⁰ En una investigación con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Entre Ríos, se propone estudiar la trama de procesos que permiten comprender y vincular los estilos de

consideran la *capacidad de escucha* y la posibilidad y permanente apertura al diálogo, que en los equipos de trabajo, permite aceptar las diferencias. Vinculado con lo anterior, se señala la cualidad de trabajar las relaciones personales para lograr equipos de trabajo en los que la relación de confianza se fortalezca más allá de las diferencias de criterio que pudieran existir. Es requisito previo la transparencia y coherencia para garantizar estas relaciones interpersonales. También relacionado con el perfil, se valora la capacidad para mantener la calma y el equilibrio en el devenir cotidiano.

B) Trayectorias formativas

En este apartado intentaremos dar cuenta de los recorridos identificados en los relatos analizados hasta el momento, realizados a través de diversas instancias y espacios de formación, ya sea que estén vinculados o no a la especialización requerida para la función.

Un aspecto útil para empezar a indagar en estas trayectorias es la *Formación de base*. En este sentido, pudimos identificar:

- 1- Formación pedagógica (maestros de Primaria, Especial, Inicial, profesores en Pedagogía, en Filosofía, en Historia, en Educación Física, en Biología)
- 2- Formación profesional luego complementada con una formación pedagógica (ej. Ingeniero agrónomo con capacitación pedagógica, posterior al título profesional)
- 3- Formación pedagógica y formación profesional paralelas (ej. profesor en Educación Física y psicólogo)

A su vez, esta *formación de base* luego se continúa, durante la trayectoria laboral, de diversos modos:

- a) Un recorrido académico – universitario (profesores que continúan posgrados, diplomaturas, licenciaturas. Hasta el momento, las orientaciones relevadas han sido Educación, Gestión y Conducción).
- b) Otro recorrido refiere a los circuitos de ofertas educativas para *docentes* donde la formación de base es continuada de diferentes maneras: actualización bibliográfica, cursos ofrecidos por los Centros de Investigación Educativa (CIE), perfeccionamientos en institutos terciarios, cursos ofrecidos por gremios y universidades, etc. Gran parte de los entrevistados que realizan este recorrido, se autodenominan como "*autodidactas*".

gestión y los logros poco frecuentes en algunas instituciones escolares que, en situaciones adversas, atienden a niños de sectores populares. Esta investigación señala rasgos comunes en los equipos de gestión de las escuelas estudiadas. Algunos presentan semejanza con esta cuestión del *desafío*. Los caracteres incluidos en la investigación son "el impulso de vida" que denota la mayoría de los directores que estuvieron presentes; su coincidencia en enfrentar la adversidad como camino de lucha, la relativa soledad de sus empeños, la fragilidad de sus proyectos; el papel que podrían jugar las comunidades del entorno en la continuidad de los mismos. (Cantero, G. y Celman, S., *La gestión escolar en condiciones adversas. Sentido público-teórico de una estrategia metodológica*, Editorial Santillana, Buenos Aires, 2001)

También algunos entrevistados mencionan otros aportes valiosos en su formación, y los vinculan a aquellos aspectos de su formación no académica que han facilitado su desempeño como inspectores. Entre ellos, aparece como un gran insumo para poder llevar a cabo la función, el haber atravesado diferentes experiencias que han enriquecido sus miradas. También aquellas situaciones que han sido capitalizadas como bagaje para quienes transitaron diversos cargos y niveles educativos.

C) Trayectorias laborales

En este punto, retomamos los recorridos transitados por los inspectores, tanto en los espacios laborales dentro del sistema educativo como fuera del mismo. Se considera como parte de estas trayectorias, a las actividades realizadas en forma previa al cargo de inspector, como aquellas que se han continuado o iniciado en forma posterior al cargo.

- Algunos inspectores han realizado un recorrido escalonado, pasando por todos los hitos en la carrera docente. El recorrido prototípico incluye el pasaje por cargos de maestro/profesor, vicedirector, director, inspector areal o de enseñanza. A todos estos cargos han accedido por concurso (ya sea como provisionales, suplentes o titulares). Con respecto al cargo de *inspector jefe, ya sea distrital o regional*, se accede por designación directa del nivel central.
- Otros inspectores han realizado un recorrido "con saltos". Sus trayectorias son diversas; pueden haber ocupado cargos de maestro / profesor, asesores pedagógicos, asesores en CIEs o Jefaturas de inspección o regentes de instituciones nivel medio, para luego acceder por concurso al cargo de inspectores areales o de enseñanza. En estos casos no han pasado por los cargos de director y vicedirector.

Hemos observado que algunos de los inspectores que tienen formación y título profesional, además del docente, han mantenido el ejercicio de su profesión en forma paralela al recorrido realizado en su trayectoria dentro del sistema educativo.

Las trayectorias laborales también se pueden describir tomando en cuenta el ámbito de gestión dentro del cual se llevaron a cabo. A saber:

- Trayectorias completas dentro del sector estatal, de quienes en todo su recorrido han trabajado en el sector estatal y han llegado a ser inspectores del mismo.
- Trayectorias que recorren el sector estatal y el privado, realizando un camino de ida y vuelta entre ambas gestiones. En este proceso, existían similares posibilidades de convertirse en inspectores tanto de la gestión estatal como de la gestión privada.
- Trayectorias que han recorrido el sector privado y el estatal, pero ha mediado algún tipo de opción o preferencia por la gestión estatal.
- Recorridos que comienzan como docentes en las escuelas destinadas a sectores populares, y ubicadas en las zonas periféricas de las ciudades. Algún

entrevistado destaca el pasaje por este tipo de escuelas como un período de intenso aprendizaje respecto de las comunidades. Estos recorridos se replican en algunos comienzos como inspectores areales: se comienza en distritos lejanos hasta que se puede (a veces) acceder al distrito de residencia.

- Recorrido de escuelas de Nación a escuelas de la provincia. Se ha dado en los inspectores que se desempeñaban como docentes en las escuelas nacionales, que luego fueron transferidas, como también se pueden encontrar algunos casos en donde medió una elección al decidir desvincularse de las escuelas de Nación, para desempeñarse por completo, en escuelas de la provincia.

Las escuelas nacionales son caracterizadas como bien provistas en cuanto a infraestructura y material didáctico pero selectivas respecto a la matrícula. Con un matiz más cuestionador se las ha calificado de "escuelas elitistas". Por otra parte, se señala el carácter más transparente de la designación de los docentes organizado en la jurisdicción provincial, así como la presencia de inspectores más cercanos a los directivos y docentes.

Vinculado con las trayectorias laborales, algunos entrevistados han señalado la manera en que difiere la valoración que se tiene respecto de las diferentes "ramas" dentro del sistema educativo. Las que se identifican como implícitamente desvalorizadas o con menor prestigio son: inicial, educación física, especial, y adultos. Algunos inspectores que provienen de estas ramas, manifiestan los obstáculos producidos por esta "*deslegitimación de origen*" para construir un lugar autorizado que les permita conducir el grupo de inspectores de su equipo.

La nueva estructura de inspección plantea el enfoque de la "mirada totalizadora" respecto del sistema educativo. La trayectoria previa en la rama de origen, tiene diferente impacto en la mirada de los inspectores entrevistados para orientar su desempeño:

- a) Algunos, en la medida que pueden, trasladan la mirada construida en su recorrido por la rama a la tarea, los proyectos, los debates, y los instrumentos de trabajo, en la función supervisiva.
- b) Otros, consideran imprescindible conocer los otros niveles y modalidades que no han recorrido en su trayectoria, reconociendo cierta necesidad de ampliar el enfoque.

Algunos relatos han dado cuenta de que el proceso de transformación de la mirada fragmentada a la mirada general, se fue construyendo, en algunos casos, desde la práctica misma de la supervisión, aún antes de que se modifique la estructura. Se menciona que este proceso se fue dando en un grupo de inspectores de un distrito, quienes visualizaron un proyecto más integral, que trasciende la prioridad exclusiva de cada rama. Esto se llevó a cabo como parte de una iniciativa individual, buscando coordinar acciones en lo que llamaron la "interrama" (instancia no institucionalizada).

III. Percepciones de los cambios en la tarea.

En lo que sigue, señalamos los hitos que se pueden identificar, hasta el momento, en las percepciones que presentan los inspectores sobre los cambios que ha experimentado su tarea, en relación con las transformaciones en el contexto social:

- regionalización
- nueva estructura de la DGCyE
- crisis 2001
- transición democrática

Entre los cambios socio-educativos que los inspectores perciben con mayor impacto en la tarea, se mencionan recurrentemente la nueva regionalización (año 2004) y la nueva estructura de inspección (año 2005), entendidas como modificaciones centrales respecto de los espacios de gestión territorial y la modalidad de la misma.

Los inspectores que pertenecían a Nación, mencionan justamente la transferencia de los servicios nacionales a las provincias (año 1992) como un impacto destacable, que puede haber sucedido cuando estaban transitando por cargos directivos o docentes.

Algunos inspectores de regiones del conurbano señalan la crisis del año 2001/2002, como el hecho de mayor conmoción, en el que la prioridad fue trabajar conteniendo, desde la escuela, la situación social desbordante, actuando predominantemente como *"inspectores bomberos"*. En la misma línea de registro de lo real, inspectores de distritos del interior reconocen que el desmantelamiento del Estado se vivió en la cotidianeidad local, lo que, conjuntamente con el aumento de la desocupación, influyó en las vivencias de los alumnos y su comportamiento en las escuelas, generándose situaciones que requirieron especial atención.

Otros señalan la influencia de la dictadura en el ámbito educativo: los modos de vinculación social y política que instaló y las huellas que actualmente se pueden reconocer del "Proceso".

También se observaron percepciones que registran la influencia del aumento de la violencia, desconexión entre los integrantes de las familias y de los lazos sociales en general, una decadencia general que se expresa como "pérdida de valores".

IV. Para finalizar....

Lo incipiente de nuestro trabajo no nos da elementos aún para realizar afirmaciones concluyentes.

Nos parecía importante señalar tareas pendientes para próximas etapas de la indagación, entre las que contamos realizar un análisis de datos cuantitativos, y revisar la documentación existente referida a los concursos de selección de aspirantes al cargo de inspectores. También esperamos continuar con las entrevistas a los inspectores distritales y de enseñanza que permitirán continuar con la indagación de los sentidos y significados ya iniciada, en la que puedan surgir aspectos aún no conocidos. Consideramos necesario realizar nuevas entrevistas a

inspectores regionales ya entrevistados para profundizar algunos aspectos que aparecieron durante esta primera etapa de la investigación.

Nos parece importante trabajar más detenidamente sobre algunos aspectos, tales como: el modo en que cada inspector construye su poder, las concepciones de lo público y lo privado, presentes en los inspectores tanto de gestión estatal como de gestión privada, las trayectorias que conducen a la inspección en la gestión privada, los modos en que el sentido centralmente pedagógico de la tarea de supervisar atenúa otras visiones respecto de la tarea. En este sentido, creemos que otro punto a seguir trabajando, que puede ofrecernos más pistas para pensar en la forma en que se configura el actual perfil del inspector, es aquel que se refiere a la tensión que podría señalarse entre el *perfil pedagógico* y el *perfil político*. Nos preguntamos además por los factores que pueden configurar las percepciones diversas respecto de los cambios educativos que impactan en la tarea de supervisar, como por ejemplo: la antigüedad, la localización geográfica, las concepciones políticas e ideológicas, etc.

Por último, queremos señalar que los aspectos fiscalizadores y controladores no parecen tener la centralidad que tuvieron en otros momentos históricos, como era a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando las tareas de los inspectores se normativizaron.

En este momento de cambios educativos y específicamente en aquellos que tienen lugar en la inspección de las escuelas de la provincia de Buenos Aires, los perfiles están atravesando un proceso de resignificación probablemente hacia sentidos ya mencionados en este informe de avance que se profundizarán con nuevas indagaciones.

V. Bibliografía

- Alonso, Luis Enrique (1998): *La mirada cualitativa en Sociología. Una aproximación interpretativa*. Editorial Fundamentos. Colección Ciencia. Madrid.
- Balan, J. y otros (1974): *Las historias de vida en Ciencias Sociales. Teoría y técnicas*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1974). *La construcción social de la realidad*, Amorrortu. Buenos Aires.
- Birgin, A.; Duschatzky, S. y Dussel, I. (1998): "Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de identidad", en *Propuesta Educativa*, año 9, N° 19, FLACSO – Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (dir.), (2000): "Comprender". En Pierre Bourdieu, *La miseria del mundo*. FCE. Argentina.
- Braslavsky, Cecilia (1985): *La discriminación educativa en Argentina*, FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. y Tiramonti, G. (1991): *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Buenos Aires (prov.) Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, A.S.E. (1987): "¿Es posible una supervisión educativa democrática y reflexiva?", En: LINEAMIENTOS; Revista de Orientación Educativa, Vol. 2, N° 6, Marzo, Pág. 49-53.

- De Luca, Alejandro (1991): "Consejos Escolares de Distrito: subordinación o participación popular". En: Puiggrós, Adriana (dir), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Galerna, Buenos Aires.
- Durkheim, Emile (1898): "Représentations individuelles et représentations collectives". En: *Revue de Métaphysique et de Morales*, VI, pp 273-300.
- Dussel, Inés (1995): "Pedagogía y Burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores". En: *Revista Argentina de Educación*, N° 23, octubre.
- García, Guillermo (1984): "La función del supervisor escolar". En: La Obra, *Revista de Educación*, VOL.: 63, NRO.:770, Pág. 20-23.
- Geertz, Clifford (2001): *La interpretación de las culturas*, Editorial Gedisa. Buenos Aires.
- Goffman Erving (2001): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Kornblit, Ana Lía (coord.), (2004): *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*, Biblos, Buenos Aires.
- Lahitte, H., Hurrel, J., Malpartida, A. (1989): *Relaciones 2: Crítica y expansión de la Ecología de las Ideas*, Nuevo Siglo, Buenos Aires.
- Magrassi, G., Rocca, M. (1980): *La "historia de vida"*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Moscovici, S. (1979): *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Huemal. Buenos Aires. (Trabajo original publicado en 1961).
- Pastorino, Héctor Oscar (1997): "La supervisión escolar ante el desafío de la democratización de la educación". En: La Obra; *Revista de Educación*, Vol. 76, N° 916, Octubre, Pág. 55-59.
- Pineau, Pablo (1997): "La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): una versión posible". En: *Colección Educación y Sociedad*, FLACSO, Oficina de publicaciones del CBC, UBA.
- Pinkasz, Daniel M. (1993): "Escuelas y Desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la Provincia de Buenos Aires". En: *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Historia de la educación en la Argentina, Tomo IV, dirección Adriana Puiggrós, Editorial Galerna. Buenos Aires.
- Rivas, Axel (2004): *Gobernar la Educación. Estudio Comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*, Ediciones Granica S.A., Argentina.
- Sautu, Ruth (comp.), (2004): *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Lumiere. Buenos Aires.
- Schutz, Alfred (1990): *El problema de la realidad social*, Gedisa, México.
- Suasnabar, Claudio (2004): *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Ed. Manantial/FLACSO. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, Emilio (comp.) (2006): *El Oficio del Docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Thierry lulle, Pilar Vargas y Lucero Zamudio (coords), (1998): *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales I*. Anthropos. España.
- Tiramonti, Guillermina, (1989): *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?* Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Tiramonti, G. y Suasnabar, C. (2001): "La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación". En Tiramonti, Guillermina, *Modernización*

educativa de los 90'. El fin de la ilusión emancipadora? FLACSO/Temas Grupo Editorial. Buenos Aires.

- Tiramonti, Guillermina (comp.) (2004): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Ediciones Manantial, Buenos Aires.

VI. Anexo Normativo

1. RESOLUCION 473/2005

VISTAS las RESOLUCIONES N° 6017/03, su modificatoria N° 849/04, y N° 300/05, y

CONSIDERANDO:

Que el gobierno y administración del sistema educativo, a fin de asegurar el efectivo cumplimiento de los principios y objetivos establecidos en la Ley Provincial de Educación N° 11612, debe tener en cuenta – entre otros – los criterios de descentralización y participación (Art. 25);

Que, referido a la administración regional, dicho cuerpo normativo establece que “el sistema educativo provincial se organiza sobre la base de la descentralización regional”, agregando que “cada región educativa comprende a más de un distrito, conforme a los componentes comunes que los agrupen” (Art. 46, párrafos primero y segundo);

Que, “la regionalización educativa se concibe como un proceso de conducción, planeamiento y administración de la política educativa, actuando como objetivo estratégico para llevar a cabo el desarrollo del sistema educativo provincial” (Art. 46, párrafo tercero);

Que, asimismo, los representantes directos de la política educativa, además de tener mayor contigüidad con las políticas emanadas del nivel central, deben compartir con inmediatez la gestión de los actores institucionales del sistema, conocedores de su realidad, de un modo organizado y responsable;

Que esta Dirección General de Cultura y Educación continúa promoviendo y consolidando políticas públicas tendientes a la adecuación de acciones en cada realidad territorial;

Que dicha estrategia de gestión en el territorio propende a una acción conjunta entre organismos e instituciones del Sistema Educativo Provincial, demás órganos estatales, y organizaciones no gubernamentales y comunitarias;

Que, en el contexto expresado y con relación - específicamente - a lo educativo formal y no formal, deviene adecuada la creación de nuevos ámbitos de gestión, a efectos de propiciar, sostener, impulsar y generar acciones que favorezcan una mejor calidad y equidad educativa;

Que, en dicho marco de referencia, resulta necesario profundizar ajustes en los aspectos burocráticos, descentralizando la organización del Sistema Educativo Provincial; sistema único de educación pública con gestión estatal y gestión privada;

Que, en este sentido, es conveniente proseguir rediseñando la organización de base territorial existente en el ámbito regional, posibilitando la obtención de respuestas y soluciones de una manera más ágil y acertada a las demandas y necesidades educativas regionales y distritales;

Que, a partir del 1° de enero de 2004, se establece que - a los efectos de una administración eficaz y eficiente del Sistema Educativo Bonaerense - la Provincia se compone de

veinticinco (25) Regiones Educativas (Resolución N° 6017/03, artículo 1°), cuya composición distrital es la contenida en su Anexo (Resolución N° 6017/03, artículo 2°, y su modificatoria n° 849/04);

Que, en consecuencia, resulta necesario conferir operatividad a dicha estructura, orientada a responder eficaz y eficientemente a las necesidades del servicio público que determinaron su aprobación;

Que se impone realizar enfoques integradores que superen toda fragmentación del sistema, para lo cual es necesario encontrar el equilibrio entre dos reconocimientos: el de la especificidad de niveles y modalidades y el de la unidad del proceso y del sujeto educando;

Que, a partir de dicho reconocimiento se debe organizar el gobierno y la administración del sistema en los distintos niveles de conducción y supervisión y trabajar profundamente en un cambio de cultura institucional que tienda a ubicarse en otro paradigma: el que pone el eje en el aprendizaje de los alumnos y en los procesos de formación integral en el contexto social del que forman parte;

Que la multiplicidad de miradas frente al hecho educativo conlleva, en forma inevitable, la diversidad de interpretaciones y enfoques, que es necesario conjugar en una instancia de conducción que gobierne la heterogeneidad en forma inmediata, eficaz y eficiente para que las decisiones que se tomen tengan un impacto en el día a día de cada establecimiento escolar;

Que resulta necesario dotar a la Subsecretaría de Educación de un órgano dedicado con exclusividad a la transmisión de las decisiones, al seguimiento de su implementación y a una atención más directa de las demandas pedagógicas de los servicios educativos y que en consecuencia canalizará la línea de supervisión única de inspectores jefes;

Que, a tal fin, esta gestión educativa resuelve crear la Dirección de Inspección General, y designar Inspectores Jefe para cada Región Educativa e Inspector Jefe para cada uno de los distritos que las constituyen (Resolución N° 300/05);

Que, en esta línea de desconcentración, por Resolución N° 6000/03 se crean las Unidades Educativas de Gestión Distrital que cuentan entre sus miembros a un inspector distrital;

Que se hace necesario designar un Coordinador en cada una de las unidades de referencia para un mejor accionar;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó la iniciativa y aconseja el dictado de la correspondiente resolución;

Que, en virtud de las razones expresadas, corresponde el dictado del presente acto administrativo, en uso de las atribuciones que le confiere el Artículo 33° de la Ley n° 11.612;

Por ello,

EL DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

RESUELVE:

ARTICULO 1°: Crear el cargo de Director, equiparado a Director de repartición Docente, dependiente de la Subsecretaría de Educación, con funciones de Inspector General de Educación de conformidad a lo expresado en la parte pertinente de la RESOLUCION N° 300/05, que se agregan en el ANEXO I que forma parte de la presente, y que consta de 1 (UNA) foja.

ARTICULO 2°: *Determinar que cada Región Educativa estará a cargo de dos (2) Inspectores Jefe Regionales, uno de Gestión Estatal y uno de Gestión Privada, con funciones de conformidad a lo expresado en la parte pertinente de la RESOLUCION N° 300/05, que se agregan en el ANEXO I que forma parte de la presente.*

ARTICULO 3°: *Determinar que cada Distrito Educativo estará a cargo de un (1) Inspector Jefe Distrital; en el caso del distrito de La Matanza, éste estará a cargo de dos (2) Inspectores Jefe Distritales, cuyas funciones se establecen en el ANEXO I de la presente.*

ARTICULO 4°: *Ampliar lo establecido en el Artículo 2° de la Resolución N° 6000/03, determinando que el representante del cuerpo de Inspectores del distrito, en la persona del Inspector Jefe Distrital, será quien coordine la Unidad Educativa de Gestión Distrital.*

ARTICULO 5°: *La presente Resolución será refrendada por el señor Vicepresidente 1° del Consejo General de Cultura y Educación, la Señora Subsecretaria de Educación y el Señor Subsecretario Administrativo.*

ARTICULO 6°: *Registrar esta Resolución, que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; publicar, remitir – a tal efecto - al Boletín Oficial; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación, a la Subsecretaría de Educación, a la Subsecretaría Administrativa, a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal, a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada, y – por intermedio de dichos organismos – a todas las dependencias competentes. Cumplido, archívese.-*

RESOLUCIÓN N°.....

ANEXO I
FUNCIONES ASIGNADAS A LOS INSPECTORES

INSPECTOR GENERAL

- *Articular la relación entre la Subsecretaría de Educación y la realidad educativa regional en función de la política educativa de la jurisdicción y de las necesidades propias de cada una de las regiones.*
- *Conducir a los Inspectores Jefes Regionales en las tareas que les son propias.*
- *Asesorar a los Inspectores Jefes Regionales de gestión estatal y privada.*
- *Coordinar la producción y socialización periódica de información con destino a actores e instituciones del sistema educativo bonaerense.*
- *Aportar información a las autoridades de las cuales depende para la toma de decisiones más adecuada a las realidades regionales.*
- *Planificar y programar acciones, mecanismos y estrategias adecuadas a la implementación de la política educativa para la promoción del funcionamiento descentralizado del sistema educativo único.*

INSPECTORES JEFES REGIONALES

- *Articular la relación entre la Inspección General y la realidad educativa de su región, arbitrando los medios para agilizar el flujo de información.*
- *Mantener un actualizado relevamiento de las necesidades propias de la región a su cargo en función de una más efectiva toma de decisiones.*
- *Informar a la Inspección General acerca de demandas, procesos y novedades propias de la actividad regional.*
- *Conducir a los Inspectores Jefes Distritales en el cumplimiento de las tareas que les son propias.*
- *Asesorar a los Inspectores Jefes Distritales.*
- *Planificar y programar acciones, estrategias y mecanismos para la implementación de la política educativa, fortaleciendo el funcionamiento descentralizado del sistema educativo único a nivel regional y considerando las particularidades propias a cada contexto local y que propendan a la identidad regional.*

INSPECTORES JEFES DISTRITALES

- *Articular la relación entre la Inspección Regional y la realidad educativa de su distrito, procurando un ágil flujo de información.*
- *Conducir y asesorar a los Inspectores de Área.*
- *Elaborar información referida a las necesidades propias de su distrito para una más efectiva toma de decisiones.*
- *Informar a la Inspección General acerca de demandas, procesos y novedades propias de la actividad distrital.*
- *Diseñar y programar acciones, mecanismos y estrategias para la implementación de la política educativa, por las cuales se concrete el funcionamiento descentralizado del sistema educativo único a nivel del distrito considerando las particularidades propias del contexto local y propendiendo a fortalecer la identidad distrital.*
- *Coordinar la Unidad Educativa de Gestión Distrital (UEGD), como representante del cuerpo de Inspectores del distrito.*

2. PORTAL ABC

(<http://abc.gov.ar/LaInstitucion/Organismos/InspeccionGeneral/objetivos.cfm>)

Del portal ABC, de la DGCyE, surgen los OBJETIVOS que detallamos a continuación, relacionados con la función de SUPERVISIÓN.

Asimismo, existe cierta justificación teórica y política (Ver Anexo I "Cambios de sistema de inspección") de la necesidad de esta función dentro de la gestión educativa provincial, que data del año 2005, en el momento de creación del cargo de Inspector General, y demás modificaciones que establece la Resolución 473/05.

SUPERVISIÓN EDUCATIVA EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES LA DIRECCIÓN DE INSPECCIÓN GENERAL (DIG)

Se crea con el fin de supervisar la implementación de la reforma de la reforma educativa en la provincia de Buenos Aires, que se encuadra en el plan educativo 2004-2007 y en la nueva regionalización educativa provincial.

En la estructura orgánica funcional de la DGCE, depende de la Subsecretaría de Educación, y se vincula con las direcciones provinciales y las direcciones de enseñanza. La DIG centraliza las informaciones que cursan las distintas direcciones y subdirecciones y las difunde a las escuelas a través de sus inspectores. De la misma forma, todos los temas cursados por las escuelas deben seguir la vía distrital y regional correspondiente. Son los jefes inspectores quienes tendrán en sus manos la resolución y el seguimiento de los temas con las direcciones pertinentes.

La DIG forma, conduce y supervisa la política educativa en las 25 regiones que tiene, para tal fin la provincia, con 155 jefes inspectores: 50 inspectores regionales (25 de gestión pública y 25 de gestión privada, es decir, dos inspectores por región) y 135 jefes inspectores distritales (el distrito de Matanza tiene dos jefaturas regionales).

El funcionamiento supervisivo se constituye a través de una cadena de mandos verticalista en los lineamientos sus lineamientos políticos a la vez que descentralizada en responsabilidades, intervenciones, actuaciones: inspección general - inspector regional - inspector distrital- UEGD - Consejos Escolares - inspectores areales - directores de escuela - docentes - alumnos - padres - familia. Los ejes de la intervención supervisiva son el índice de asistencia, el pedagógico didáctico y la lógica institucional.

La DIG forma, porque instruye, convoca, organiza seminarios de formación para los inspectores regionales y para inspectores distritales. Durante los meses de febrero, marzo y abril se realizaron 26 encuentros de formación en La Plata y cabeceras de distritos de la provincia.

En estos encuentros se pone en conocimiento a los inspectores de la importancia de su labor en el desempeño de la gestión supervisiva, que es política a la vez. Se difunden las líneas de acción y el marco de encuadre desde donde se realiza la reforma: la escuela del proyecto nacional, cultura, ciencia y tecnología para un nuevo modelo de país, educar para el trabajo y la producción, todos en la escuela aprendiendo, escuela exigente, mejores maestros y profesores, programas para adolescentes, administración eficiente del sistema educativo provincial.

Conduce, porque a través de un modelo de comunicación supervisiva, difunde desde los inspectores hacia la escuela y las familias, divulga las resoluciones y disposiciones de todas las direcciones de enseñanza, así como también las acciones que cada una de ellas tenga previsto realizar y que se vincule con los jefes inspectores regionales y/o distritales.

Supervisa, a través de un mando de responsabilidades para cada cuadro, el desempeño de los inspectores, la comunicación de la política educativa a nivel distrital y en cada servicio educativo. Supervisa porque la información se vuelve comunicación cuando se detectan y resuelven problemas. La DIG desarrolla un funcionamiento resolutivo a través de las inspecciones regionales y distritales, que informan a la DIG acerca de lo acontecido.

ACCIONES DE LA DIG

- *Ejercer a nivel central las competencias de la supervisión institucional de la gestión educativa en la provincia de Buenos Aires.*
- *Programar y coordinar seminarios de formación y encuentros institucionales a los fines de comunicar las normativas, resoluciones y disposiciones, como así también el desarrollo curricular de las direcciones de enseñanza.*
- *Seleccionar, convocar, conducir e impartir formación de gestión política institucional a los inspectores regionales y distritales.*

- *Conducir y coordinar técnico administrativamente a las jefaturas de inspección de cada una de las regiones y los distritos orientando y supervisando su gestión.*
- *Detectar situaciones problema y establecer canales de comunicación entre los inspectores, para su resolución y seguimiento. Evaluar los resultados de las acciones desarrolladas en el área de su competencia.*
- *Garantizar la instancia resolutoria de cuestiones del ámbito educativo provincial a nivel local a través de sus inspectores regionales y distritales.*
- *Fortalecer la gestión educativa mediante una supervisión que sea un instrumento válido en la previsión y prevención de las acciones.*
- *Efectuar la derivación y seguimiento de los requerimientos originados por las jefaturas de inspección regionales y distritales. Canalizar las propuestas, solicitudes y reclamos que reciben las jefaturas de inspección.*
- *Coordinar acciones con las direcciones de enseñanza.*
- *Conformar los Servicios de órdenes técnicos que requieran las jefaturas de inspección regionales y distritales.*
- *Ejercer las demás funciones que le sean delegadas por la Subsecretaría de Educación, de la cual depende.*

FUNCIONES ASIGNADAS AL INSPECTOR GENERAL

- *Articular la relación entre la Subsecretaría de Educación y la realidad educativa regional en función de la política educativa de la jurisdicción y de las necesidades propias de cada una de las regiones.*
- *Conducir a los inspectores jefes regionales en las tareas que le son propias.*
- *Asesorar a los inspectores jefes regionales de gestión estatal y privada.*
- *Coordinar la producción y socialización periódica de información con destino a actores e instituciones del sistema educativo bonaerense.*
- *Aportar la información a las autoridades de las cuales depende para la toma de decisiones más adecuadas a las realidades regionales.*
- *Planificar y programar acciones, mecanismos y estrategias adecuadas a la implementación de la política educativa para la promoción del funcionamiento descentralizado del sistema educativo único.*

FUNCIONES DE LOS JEFES INSPECTORES

Las funciones que los inspectores jefes llevan adelante constituyen una profesión compleja, multidireccional y cargada de posibilidades vinculadas a la comunicación de saberes pedagógicos, actividades de enlace y transmisión de información significativa. Tienen un trabajo orientador y organizador dentro del sistema, poniéndose al frente del mismo, asumiendo la tarea de conducir la gestión educativa integral.

La función de enlace que los inspectores deben cumplir, tiene un alto compromiso social y político y de su calidad depende en gran parte el funcionamiento del sistema y su relación con la sociedad.

REGIONALES

- *Formular y conducir un **proyecto educativo regional** de acuerdo a la política educativa y las prioridades determinadas por el Director General.*
- *Mantener un actualizado relevamiento de las necesidades propias de la región a su cargo en función de una más efectiva toma de decisiones.*
- *Informar a la DIG acerca de demandas, procesos y novedades propias de la actividad regional. Conducir y asesorar a los inspectores distritales en el cumplimiento de las tareas que les son propias.*
- *Planificar y programar acciones, estrategias y mecanismos para la implementación de la política educativa, fortaleciendo el funcionamiento descentralizado del sistema educativo único a nivel regional y considerando las particularidades propias a cada contexto local y que propendan a la identidad regional.*
- *Centralizar, procesar, proyectar y resolver las acciones técnico administrativas propias de la jefatura de inspección.*

DISTRITALES

- *Investigación, difusión de las políticas y sus prioridades. Coordinación y conducción de los areales. Vincula su desempeño supervisivo en relación con instituciones, ong´s y entidades del distrito, con la UEGD, la secretaría de inspección, el consejo escolar, el municipio, la federación de cooperadoras.*

- Conducir y asesorar a los inspectores areales.
- Elaborar información referida a las necesidades propias de su distrito para una más efectiva toma de decisiones.
- Informar a la DIG acerca de demandas, procesos y novedades propias de la actividad distrital.
- Diseñar y programar acciones, mecanismos y estrategias para la implementación de la política educativa, por las cuales se concrete el funcionamiento descentralizado del sistema educativo único a nivel del distrito considerando las particularidades propias del contexto local y propendiendo a fortalecer la identidad distrital.
- Coordina la Unidad Educativa de Gestión Estatal (UEGD), como representante del cuerpo de inspectores del distrito.
- Centralizar, procesar, proyectar y resolver las acciones técnico administrativas propias de la jefatura de inspección.

AREALES

- Su labor tiene que reflejar los lineamientos de la Política educativa, a través de la comunicación con los directores de los servicios educativos.
- Llevar adelante funciones pertinentes al nivel institucional a través de la supervisión areal, y en el nivel del currículo pedagógico en vinculación con las direcciones de enseñanza.

Mayo de 2005

3. NUEVA LEY PROVINCIAL DE EDUCACION N° 13688, del 27/06/07

CAPÍTULO VII LA INSPECCIÓN GENERAL

Artículo 74°.

La inspección es la **función de supervisión** del sistema educativo que se desarrolla a través del trabajo de los inspectores Jefes Regionales de Gestión Estatal y de Gestión Privada, Distritales, de Infraestructura, los Presumariantes, los Inspectores de Enseñanza y los Secretarios de Asuntos Docentes distritales. **Dicha función 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.**

Artículo 75°

El **objetivo de la inspección** consiste en garantizar las adecuadas intervenciones en el marco del planeamiento estratégico, para asegurar la educación y el mejoramiento continuo de las actividades que se desarrollan en los Establecimientos Educativos. Los principios de acción del rol de inspección se basan en la detección de logros y dificultades, resolución reflexiva de problemas y orientación hacia apoyos especializados para lograr con la concreción de las metas de la Política Educativa en todas las escuelas de las Provincia.

Artículo 76°.

La inspección de los establecimientos educativos de todos los Niveles y Modalidades, tanto de Gestión Estatal como de Gestión Privada, está a cargo de un organismo de inspección general.

Artículo 77°.

La Subsecretaría de Educación, a través del organismo mencionado en el artículo inmediato precedente tiene a su cargo la coordinación, conducción y articulación de las regiones educativas, sobre la base de los objetivos formulados en esta Ley, a través de los Inspectores Jefes Regionales, de quienes dependerán, a su vez, los Inspectores Jefes Distritales y de Enseñanza.

Artículo 78°.

Los inspectores tienen la obligación de capacitarse y actualizarse en forma continua para el ejercicio de sus funciones, para lo cual la Dirección General de Cultura y Educación deberá garantizar la capacitación específica para el rol.

CAPÍTULO VIII EL INSPECTOR JEFE REGIONAL

Artículo 79°.

Los Inspectores Jefes Regionales son los responsables de articular y planificar las estrategias y líneas de intervención en función del desarrollo regional de la política educativa de la Provincia. Esta responsabilidad la cumplen 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. Dependen técnica y funcionalmente del órgano general de Inspección definido en el artículo 76° y son designados por el Director General de Cultura y Educación

Artículo 80°.

Los Inspectores Jefes Regionales son responsables, a nivel regional, de la consolidación de un equipo de trabajo, la planificación de estrategias y coordinación de acciones que permitan potenciar el trabajo de los inspectores, teniendo en cuenta los lineamientos de la política educativa, los modelos institucionales y las propuestas de conducción.

Artículo 81°.

En el ámbito de la región educativa los Inspectores Jefes Regionales tienen a su cargo el diseño, la planificación y el desarrollo del Planeamiento Educativo Regional sobre la articulación con el Planeamiento Educativo de la Provincia.

Artículo 82°.

En el ámbito de las instituciones los Inspectores Jefes Regionales son responsables del acompañamiento en la orientación y asesoramiento, a través de los Inspectores Jefes Distritales, en la elaboración y evaluación de proyectos institucionales, la detección de necesidades y problemas.

Artículo 83°.

Son funciones exclusivas de los Inspectores Jefes Regionales

- a. *Representar regionalmente, en el caso del Inspector Jefe Regional de Educación Pública de Gestión Estatal, a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.*
- b. *Constituir un equipo de trabajo con el Inspector Jefe Regional de Educación de Gestión Privada, los Inspectores Jefes Distritales, los Inspectores de Enseñanza, los Consejos Escolares, las Secretarías de Asuntos Docentes Distritales, los gremios docentes y otros actores, organismos e instituciones de la región para planificar estrategias en el marco del Planeamiento Educativo Regional.*
- c. *Propiciar la integración y coordinación de necesidades educativas regionales.*
- d. *Disponer de los recursos humanos, materiales, didácticos, de equipamiento, infraestructura y asistencia técnica a través de un uso eficiente.*
- e. *Supervisar el sistema educativo a través del trabajo de los inspectores Jefes Distritales, en el caso de la Educación de Gestión Estatal, y de los Inspectores de Enseñanza.*
- f. *Intervenir en la detección de logros y dificultades, la resolución reflexiva de problemas y la orientación hacia apoyos especializados para dar cumplimiento a las metas de la política educativa en todos los establecimientos educativos en los Distritos y en las Regiones.*
- g. *Concretar los objetivos generales del Planeamiento Educativo Regional*
- h. *Difundir el marco normativo y legal, los lineamientos de la Política Educativa Provincial y los consensos logrados en los diferentes Niveles y Modalidades para la Región.*

CAPÍTULO IX EL INSPECTOR JEFE DISTRITAL

Artículo 84°.

El Inspector Jefe Distrital es designado por el Director General de Cultura y Educación, y depende técnica y funcionalmente del órgano general de Inspección definido en el artículo 76°, siendo su superior jerárquico inmediato el Inspector Jefe Regional.

Son funciones del Inspector Jefe Distrital

- a. *Representar distritalmente a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*
- b. *Constituir un equipo de trabajo con los Inspectores de Enseñanza, los Consejos Escolares, las Secretarías de Asuntos Docentes distritales y otros actores, organismos e instituciones del Distrito para planificar estrategias en el marco del Planeamiento Estratégico Distrital.*
- c. *Propiciar la integración y coordinación de necesidades educativas distritales.*
- d. *Disponer de los recursos humanos, materiales, didácticos, de equipamiento, infraestructura y asistencia técnica a través de un uso eficiente.*
- e. *Supervisar el sistema educativo a través del trabajo de los Inspectores de Enseñanza.*
- f. *Intervenir en la detección de logros y dificultades, la resolución reflexiva de problemas y la orientación hacia apoyos especializados para dar cumplimiento a las metas de la política educativa en todos los establecimientos educativos del Distrito.*

- g. *Concretar los objetivos generales del Plan Estratégico Distrital*
- h. *Relevar, identificar y comunicar situaciones problemáticas del Distrito y diseñar con el equipo de inspectores de enseñanza la solución de las mismas.*
- i. *Difundir el marco normativo y legal, los lineamientos de la Política Educativa Provincial y los consensos logrados en los diferentes Niveles y Modalidades para el Distrito.*

CAPÍTULO X EL INSPECTOR DE ENSEÑANZA

Artículo 85°.

Los inspectores de enseñanza dependen administrativa y funcionalmente del organismo general de Inspección descrito en el artículo 76° de esta Ley y, en lo técnico-pedagógico de las Direcciones de Nivel o Modalidad, siendo su superior jerárquico inmediato el Inspector Jefe Distrital

Artículo 86°.

La tarea del inspector de enseñanza se desarrolla en el marco de la estructura Distrital y Regional determinada por la normativa específica, sobre la base del trabajo colegiado, las decisiones por consenso, la organización por redes temáticas y la construcción de una agenda de trabajo precisa y en el marco de los principios emanados de esta Ley.